

UNIVERZITA KARLOVA

Filozofická fakulta

Katedra pedagogiky

Diplomová práce

Bc. Veronika Kašparová

Muž jako učitel na prvním stupni základní školy

Male elementary school teacher

Praha 2019

Vedoucí práce: doc. PhDr. Hana Kasíková, CSc.

Poděkování

Chtěla bych poděkovat vedoucí mé práce doc. PhDr. Haně Kasíkové, CSc. za odborné vedení, cenné rady a připomínky. Dále děkuji mému kolegovi, který byl ochotný stát se hlavním aktérem v případové studii a děkuji také všem respondentům, kteří se zapojili do mého výzkumu.

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně, že jsem řádně citovala všechny použité prameny a literaturu a že práce nebyla využita v rámci jiného vysokoškolského studia či k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne 29. 4. 2019

.....
Veronika Kašparová

Abstrakt

Tématem této práce je muž jako učitel na prvním stupni základní školy. Předkládaná práce si klade za cíl zjistit, jaká je role muže jako učitele v prostředí prvního stupně základní školy a co tato role obnáší.

Práce je členěna na teoretickou a empirickou část. V teoretické části je popsána učitelská profese z hlediska vývoje profesní dráhy učitele, profesní identity a osobnosti učitele. Zabývá se vztahem mezi učitelem a žákem, dále také genderovou problematikou ve školním prostředí. Těžištěm teoretické části je prezentace zahraničních výzkumných prací týkající se mužů učitelů. Empirická část je koncipována jako případová studie učitele prvního stupně jedné z pražských základních škol. Jsou zde využity metody rozhovoru s učiteli, dotazníky od rodičů žáků a dlouhodobé zúčastněné pozorování třídy. Výsledky případové studie jsou dále rozšířeny o vyjádření osmi mužů učitelů z různých základních škol v Praze. Výzkum ukázal, že specifikem mužské učitelské role je „učitel jako kamarád“. Příčinou tohoto specifika se jeví liberálnější pojetí výuky. Role učitele pak obnáší určitá dilemata v přístupu a chování vůči žákům, jejich rodičům a společnosti.

Klíčová slova

Učitel, muž, žák, model role, první stupeň základní školy

Abstract

The subject of the current study is “man as an elementary school teacher”. The aim of the thesis is to determine what the role of a male elementary school teacher is and what this role involves.

The current study is divided into two parts, the theoretical part and the empirical part. The theoretical part includes the description of the teaching profession (the teaching career path, career identity, and personality of the teacher), the relationship between the teacher and the student, and gender issues in the school environment. The core of the theoretical part is the discussion of the previous research from abroad regarding male teachers. The empirical part is a case study of a male elementary school teacher from one of the elementary schools in Prague. The methods used involve interviews with other teachers, questionnaires from parents and a longitudinal observation of the class. The results of the case study are then further extended by statements of eight male teachers from a range of elementary schools in Prague. The study has revealed that one of the aspects of the male teacher’s role is “teacher as a friend”. The reason for this might be a more liberal style of teaching. This leads to specific dilemmas in the teacher’s behaviour towards the students, their parents, and the society.

Key words

Teacher, man, student, role model, elementary school

Obsah

Seznam zkratk	8
Úvod	9
TEORETICKÁ ČÁST	11
1. Učitel jako profese	11
1.1. Profesní identita učitele	12
1.2. Osobnost učitele	13
1.3. Profesní dráha učitele	14
1.4. Motivace k profesi	15
2. Vztah mezi učitelem a žákem	17
2.1. Interakce a komunikace mezi učitelem a žákem	18
2.2. Třídní klima	19
2.3. Autorita učitele	21
3. Gender v kontextu vzdělávání	23
3.1. Feminizace učitelské profese	26
4. Muži jako učitelé	29
4.1. Vývoj problematiky mužů učitelů v zahraničí	31
4.2. Muž učitel jako model role	33
4.3. Projekty na podporu mužů učitelů	37
Shrnutí teoretické části	40
EMPIRICKÁ ČÁST	41
První fáze výzkumu – případová studie	41
5. Cíl výzkumu a výzkumné otázky	41
6. Design výzkumu	41
6.1 Metody sběru dat	42
6.1. Organizace sběru dat	44
6.2. Metoda analýzy a interpretace dat	46
6.3. Charakteristika výzkumného vzorku	47
6.4. Charakteristika školy	47
7. Případová studie učitele prvního stupně základní školy	49
7.1. Profesní dráha učitele Michala	49
7.2. Jak muže učitele vnímají pedagogičtí pracovníci školy?	50
7.2.1. Učitel mezi pedagogickými pracovníky školy	51
7.2.2. Učitel mezi rodiči a svými žáky	53

7.2.3. Učitel ve společnosti.....	57
7.3. Jak muže učitele vnímají rodiče žáků?	61
7.4. Jak muže učitele vnímají žáci?	65
7.4.1. Kresba „Můj pan učitel“	65
7.4.2. Diskuze s žáky	65
7.5. Zúčastněné pozorování	67
7.5.1. Fungování třídy	67
7.5.2. Učitel jako kamarád a vychovatel	69
7.6. Shrnutí výsledků případové studie	70
Druhá fáze výzkumu – vyjádření učitelů k výsledkům případové studie	72
8. Cíl druhé fáze výzkumu.....	72
9. Průběh a zpracování druhé fáze výzkumu	72
9.1. Muž jako učitel v pedagogickém sboru.....	73
9.2. Muž jako učitel a rodiče žáků.....	74
9.3. Muž jako učitel a jeho žáci	75
9.4. Muž jako učitel a jeho sociální status.....	77
9.5. Shrnutí výsledků druhé fáze výzkumu	78
10. Diskuze.....	80
Závěr	83
Seznam informačních zdrojů	85
Seznam příloh.....	91

Seznam zkratek

OECD – Organizace pro ekonomickou spolupráci a rozvoj

MŠMT – Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy

PIRS - Progress in International Reading Literacy Study

TIMSS - Trends in International Mathematics and Science Study

RVP – Rámcový vzdělávací program

Úvod

Téma muž jako učitel na prvním stupni základní školy jsem si zvolila na základě osobní zkušenosti asistentky pedagoga ve druhém ročníku, kde byl třídním učitelem muž. K hlubšímu zájmu o toto téma mě vedla neobvyklá atmosféra, kterou muž do prostředí třídy přinášel a která ve mne vyvolávala různé otázky. Uvažovala jsem nad tím, zda a jak může dítě ovlivnit, když se v nízkém věku setkává ve své třídě s mužem. Jaká je vlastně motivace muže, který se rozhodne jít učit malé děti? Musí pro to mít nějaké specifické předpoklady?

Když jsem začala pátrat po tom, zda existuje nějaká literatura, narazila jsem na to, že v našem českém prostředí neexistuje vůbec nic. Nenašla jsem jediný výzkumný článek a už vůbec žádnou monografii. Zato v zahraničí byla oblast mužů učitelů poměrně velmi diskutovaným tématem. Kromě toho, že jsem našla množství článků napříč britskými, australskými i americkými médii, které velmi často řešily otázku toho, zda muž ve školství má nějaký pozitivní dopad na akademické výsledky chlapců nebo zda je může více motivovat k učení, objevila jsem také různé výzkumné práce a monografie, které se tímto tématem zabývaly. V mnohých z nich jsem našla odpovědi na své otázky ohledně vlivu pohlaví učitele na výkony žáků (Helbig, 2012) a které zároveň kritizovaly jistou morální paniku ministerstev anglosaských zemí. Vlády pod domněnkou, že více mužů učitelů může zlepšit akademické výkony chlapců, organizovaly rozsáhlé kampaně pro nábor učitelů mužů do školství. Velmi často se pak stávalo, že muži učitelé byli zvýhodňováni na úkor svých ženských kolegyně a výsledný efekt nebyl téměř žádný (Wayne, 2015).

Vzhledem k tomu, že v našem českém prostředí nebylo v této oblasti vyzkoumáno téměř nic, zvolila jsem si jako oblast mého zkoumání roli muže jako učitele. Cílem práce je tedy zjistit, jaká je role muže jako učitele a co tato role obnáší.

Práce je členěna na teoretickou a empirickou část. V teoretické části vymezím učitelskou profesi, profesní identitu učitele, jeho osobnost a motivaci k vykonávání tohoto povolání. Dále se budu zabývat vztahem mezi učitelem a žákem, a protože se tato práce dotýká pohlaví učitele, uvedu téma genderu ve školním prostředí.

Poslední dvě kapitoly jsou věnovány tématu mužů učitelů konkrétně. Popisují, jak se o mužích ve školství uvažovalo v zahraničí a na závěr prezentuji zahraniční výzkum zabývající se tématem mužů učitelů a konceptem rolového modelu. V závěru představuji jeden český projekt a tři zahraniční projekty, které motivují a podporují muže, aby se zapojili do školství a práce s dětmi.

Empirická část má dvě fáze. První fáze je koncipována jako případová studie učitele prvního stupně. Obsahuje popis metod sběru dat, analýzy a interpretace. Charakterizují

výzkumný vzorek a také školu, kde sběr dat probíhal. V případové studii se zaměřuji na to, jak roli učitele muže vnímají pedagogičtí pracovníci školy, žáci a jejich rodiče. První fáze je zároveň fází stěžejní a druhá fáze slouží spíše k doplnění a rozšíření již zjištěného.

Ve druhé fázi vycházím ze zjištěných poznatků v případové studii, které jsem shrnula do krátké zprávy a rozeslala vybraným mužům učitelům, kteří se mi k výsledkům písemně vyjádřili. Rozšíření poznatků mi tak umožnilo závěry více zobecnit a vzájemně mezi sebou porovnat.

Věřím, že toto téma se může stát prvním krokem a inspirací pro další oblast výzkumu na základních školách.

TEORETICKÁ ČÁST

1. Učitel jako profese

První kapitola se bude věnovat obecnému pohledu na učitelství jako profesi. Ačkoliv se tato práce zabývá muži učiteli, je nejprve důležité objasnit, že učitel je především profesionál a odborník na vzdělávání, který musí disponovat určitými osobnostními předpoklady, kompetencemi a vhodnou motivací k vykonávání tohoto povolání bez ohledu na to, zda jde o muže či o ženu. Jak muži, tak ženy procházejí určitými proměnami své profesní identity a jejich povolání má svůj vývoj. Kromě zmíněných oblastí se také věnuji sociální prestiži učitelů, která se odráží v empirické části této práce.

Každý z nás se jistě ve svém životě setkal s nějakým učitelem. Většina z nás si dokáže velmi snadno pod pojmem učitel něco, nebo možná lépe, někoho, představit. Mnoho učitelů se nám vrylo do paměti, ať už v pozitivním či negativním smyslu.

Kořa (in Vališová, 2011) uvádí, že být učitelem znamená vzít vážně požadavek celoživotního vzdělávání, schopnost ovládnout mnoho dovedností, které se mění tak, jak se mění i naše společnost.

Vymezení profese učitele ovšem není tak jednoduché, jak by se mohlo na první pohled zdát. Ornstein a Levine (1989, in Průcha, 2009) si kladou otázku, zda je učitelství vůbec profesí. Tato nejistota má pochopitelně kořeny v historii, autoři poukazují na to, že až do 20. století měli učitelé nižší odbornou přípravu, než tomu bylo u jiných povolání (lékaři, inženýři). Průcha (2009) k tomu dodává, že i v našem českém prostředí se vysokoškolská příprava učitelů pro základní školy zahájila až v roce 1946.

V pojetí Ornsteina a Levina (1989, in Průcha, 2009) by měl profesionál splňovat poměrně velkou škálu kritérií. Můžeme zmínit např.: aplikaci výzkumu a teorie v praxi, dlouhou dobu speciálního výcviku, etický kód pomáhající řešit sporné otázky, vysokou sociální prestiž a vysoký ekonomický status profesionálů. Autoři tvrdí, že učitelství nesplňuje všechna kritéria, a tudíž nejde o profesi, ale o semiprofesi, která se k daným kritériím prozatím dopracovává.

Obdobně se nad pojetím učitelské profese zamýšlí i Vašutová (2007), která uvádí pět hlavních znaků profesí (str. 8):

1. Teoretické a praktické znalosti důležité pro řešení společenských otázek a problémů.
2. Zájem o větší prospěch společnosti.
3. Autonomie v rozhodnutích týkající se profese.
4. Etický kodex profese.
5. „Profesní kultura“ projevující se ve fungování profesní organizace.

Za zmínku stojí několik problematických okruhů, které učitelskou profesi, dle stanovených kritérií, dělají profesí jen částečně.

V profesích se vyžaduje, aby přinášely své vlastní poznatky vyplývající z výzkumů. Pedagogové (s výjimkou učitelů na vysokých školách) obvykle nepublikují, nevytváří vlastní teorie a ani nevedou své vlastní výzkumy. Co se týká oblasti autonomie, tak ta vyplývá z rámcových vzdělávacích programů a školních vzdělávacích programů, je tedy jen částečná. Zásadní oblastí je také profesní etika. U učitele se předpokládá, že se bude chovat empaticky, tolerantně, bude přirozenou autoritou. Ovšem je známo, že mnohdy tomu tak není. Žádný etický kodex učitelů, který by dovoloval se na různé situace odkazovat, neexistuje. Stejně tak učitelé nemají žádnou profesní organizaci, jako je komora nebo asociace (Vašutová, 2007). Podobně jako Ornstein a Levin (1989, in Průcha, 2009), dochází Vašutová (2007) ke stejnému závěru, že učitelství je semiprofesi, která pouze aspiruje na skutečnou profesi. I tak se ale dle Mareše (2013) učitel stává odborníkem profesionálem, pedagogickou činností se živí a dostává za ni finanční ohodnocení.

S profesí souvisí i její prestiž. Jak je tomu s prestiží učitelského povolání? Průcha (2002) poukazuje na zajímavý fakt, kdy je českou veřejností povolání učitele hodnoceno poměrně vysoko, „učitel základní školy“ se umístil na 7. místě ze 70 hodnocených položek. Jinak se ale jeví hodnocení samotných učitelů. Ti jsou k prestiži své vlastní profese spíše skeptičtí. Podle Vacka (1999, in Průcha, 2002) učitelé postrádají svou „stavovskou hrdost“. Vysvětlení tohoto jevu podává sociolog Havlík (2000, in Průcha, 2002), který tvrdí, že učitelé takto reagují především z důvodu nízkého finančního ohodnocení. Jako další důvody udává například zdánlivě snazší studium učitelství (nízká úroveň některých pedagogických fakult) nebo vysoký stupeň feminizace školství.

1. 1. Profesní identita učitele

Profesní identita učitele se nerozvíjí až při vstupu do zaměstnání, ale již v dobách studijní přípravy na učitelskou profesi. Podle Švaříčka (2011) má na vývoj a formování profesní identity významný vliv právě pregraduální příprava.

Mareš (2013) uvádí jako další z oblastí učitelova působení jakožto profesionála, jeho odbornou, profesní identitu, která se stává součástí jeho osobnosti. Mareš vychází z Kelchtermanse, který rozpracoval učitelovu profesní identitu na tři větší kategorie a několik menších podkategorií.

První z kategorií je retrospektivní dimenze, kam řadí sebeobraz (učitelův popis sebe sama jako učitele, popisuje své předchozí zkušenosti, charakterizuje kvalitu svého profesionálního

jednání), sebeúctu (zpětné hodnocení sebe sama, zvažuje úspěšnost své praxe, sám sebe si váží nebo o sobě pochybuje), profesní motivaci a vnímání úkolu (soubor cílů, které si až dosud učitel kladl, nároky na žáky, rodiče, kolegy).

Další je aktuální dimenze, která se vztahuje k přítomnosti, objevují se tam předsevzetí, retrospektivní bilancování a změny, které se učitel pokouší realizovat.

Poslední je dimenze perspektivní, která se zaměřuje na budoucnost a na očekávání toho, kam se bude učitelova profesní dráha vyvíjet. Mareš k pojetí Kelchtermanse dodává, že učitel nehledí pouze na perspektivu svojí, ale i perspektivu svých žáků a perspektivu jeho školy (vývoj vztahů s kolegy, s nadřízenými).

Z výzkumu Švaříčka (2011) vyšlo, že učitelé pracují na své profesní identitě během celé svojí kariéry. Budují ji v závislosti na okolí, kontext a čas je velmi silným aspektem, který utváří identitu učitele. „*Profesní identita učitele není definována jen skrze to, jak učitel vidí sebe jako odborníka, ale zejména jak okolí vidí učitele jako odborníka. Profesní identita je tedy dle našeho definována jak skrze vidění sebe ve vlastním jednání, tak skrze vidění sebe druhými ve vyprávění a jednání aktérů školy.*“ (Švaříček, 2011, str. 268)

1.2. Osobnost učitele

Učitel jistě musí mít vhodné vzdělání, aby mohl vykonávat tuto profesi, ale není to všechno. Důležitou roli ve vykonávání učitelské profese hrají také osobnostní předpoklady učitele. Na učitele, jakožto osobnost, jsou kladeny značné nároky, jako být sám sebou, mít snahu o sebepoznání, sebekritiku a být spoluzodpovědný za svůj vlastní rozvoj (Dytrtová, Krhutová, 2009).

Holeček (2014) uvádí několik důležitých oblastí, které jsou zásadní pro osobnost učitele. „*Zdravá sebedůvěra v sebe, své schopnosti, didaktické dovednosti, je základem úspěchu každého řídicího pracovníka.*“ (Holeček, 2014, str. 19) Právě často nízká sebedůvěra má za následek špatnou kázeň žáků a tím i brzký odchod začínajícího učitele. Zdravá sebedůvěra ale jistě není produktem vysoké školy. Tvoří se již od dětství, především v rodině, mezi vrstevníky a také ve škole (Holeček, 2014).

Učitel během svého povolání přichází do různých vztahů – s dětmi, rodiči a kolegy. Zde je potřeba, aby učitel projevoval **lásku k dětem**, zvláště k těm na prvním stupni, které jsou na vztahy s dospělými zvláště citlivé. Předpokládá se **citlivost pro druhé**, schopnost vycítit potřeby žáků, jejich snahy i očekávání. „*Na druhou stranu je potřeba i určitý stupeň dominance, který vychází ze zdravého sebevědomí, odborných a metodických kvalit učitele a*

který se projevuje v pohotovém rozhodování, řešení výchovných a vzdělávacích problémů, ve schopnosti samostatně vést, řídit, kontrolovat.“ (Holeček, 2014, str. 19)

Z těch více praktických charakteristik, to je pak **verbální schopnost** (Průcha, 2009). Je i empiricky potvrzeno, že právě komunikační schopnost je asi největším facilitátorem, který podporuje žákovo učení v prostředí školy (Spanhel, 1971, in Průcha, 2009).

Poznatky z výzkumu Pelikána (1991, in Průcha, 2009) ukazují, zda existují nějaké závislosti mezi charakteristikami osobnosti učitelů a jejich pedagogickým působením. Za důležité osobnostní charakteristiky, které zároveň mají vliv na úroveň pedagogické práce, se považuje: stupeň a míra sociability učitele, typ vzdělání, obliba ve sboru, interakce se žáky, odbornost, přiměřenost v klasifikaci, organizační schopnosti a míra tvořivosti.

1. 3. Profesní dráha učitele

Profesní dráha učitele má, stejně jako mnoho jiných profesí, svůj vlastní vývoj. Jde o proces, který se váže na životní cyklus a který lze rozdělit na několik fází (Alan, 1989 in Průcha, 2009):

1. Volba učitelské profese (motivace ke studiu učitelství).
2. Profesní start (vstup do povolání).
3. Profesní adaptace (první roky v povolání).
4. Profesní vzestup (kariéra).
5. Profesní stabilizace, resp. profesní migrace (změna učitelského povolání).
6. Profesní vyhasínání, resp. profesní konzervatismus.

Jiné dělení nabízí Loevingerová (1976, in Juklová, 2013), která se na vývoj profesní dráhy dívá z hlediska přesunu ohniska učitelova zájmu:

1. Profesní příprava – v centru zájmu je obvykle učitelův vlastní, osobní vývoj.
2. Začínající učitel – učitel si klade otázky, jak se nové role zhostí.
3. Orientace na úkol – učitelova pozornost se přesouvá od sebe směrem k úkolu a konkrétní situaci.
4. Orientace na žáky – zde je již učitel schopen koncentrovat se na potřeby žáků, porozumět jim a efektivně ovlivňovat jejich vývoj.

Obecně lze říci, že v prvních fázích počátku kariéry se učitel snaží vyrovnat s tím, jaké měl o svém povolání představy a jaká je realita procesu výuky, objevuje se ale i nadšení a zkoušení nových možností. V dalších fázích učitel získává zkušenosti, zvládá rutinní záležitosti, vytváří si vlastní styl výuky. Postupně začíná i více experimentovat, klade si vyšší cíle a snaží se získat za svou práci uznání. V pozdějších fázích učitel začíná přehodnocovat,

bilancuje své dosavadní snahy, pokud se mu daří, proces se ustaluje, pokud se jeho ambice nenaplnily, rezignuje na jakékoliv inovace a drží se pouze předepsaných povinností.

V posledních fázích přichází vyrovnanost a zklidnění. Učitel si buduje větší odstup od žáků i kolegů ve sboru, má za sebou dlouholeté zkušenosti, není již příliš otevřený změnám (ale menší část učitelů se inovacím nebrání). Nakonec se učitel stahuje a opouští profesi. Důvody jsou různé, cítí se vyčerpaný a nechce pokračovat, mění zaměstnání a chce zkusit něco nového nebo odchází do důchodu (Lukas, 2011 in Mareš, 2013).

1. 4. Motivace k profesi

Motivace k profesi jsou samozřejmě různorodé, záleží na jednotlivcích. V diplomových pracích studentů, zaměřených na toto téma, je znát široká škála motivů, které vzešly z výzkumného šetření. Tak například u Kubišové (2008), která výzkum prováděla na Pedagogické fakultě Masarykovy univerzity, vyšlo z dotazníkového průzkumu, že nejčastějšími motivy k profesi jsou užitečnost pro společnost, formativní vliv na mladou generaci, možnost uplatnit své schopnosti, zájem o práci s dětmi, ale také dostatek volného času.

Z výsledků Křížové (2012), která sbírala data mezi budoucími pedagogy na Technické univerzitě v Liberci, vychází, že nejsilnějším motivem pro volbu profese byl zájem o práci s dětmi a mládeží, dále také možnost pokračovat v předmětech ze střední školy.

Ačkoliv se očekává, že studenti, kteří se rozhodují pro práci pedagoga, si svoje rozhodnutí dobře promyslí, a tedy budou i dobře motivováni k profesi, z výzkumu Havlíka (1995, in Průcha, 2017) vyšlo, že 59 % studentů se ke studiu na pedagogické fakultě rozhodovalo „na poslední chvíli“ a dokonce pouze 36 % studentů by preferovalo studium na pedagogické fakultě znovu. Průcha (2017) k tomu dodává, že na základě těchto zjištění bychom se mohli domnívat, že motivace k učitelské profesi je u nás dnes poměrně nízká a povrchní, a to i přes to, že je o studium poměrně velký zájem. Zde ale opět narážíme na to, že poměrně velké procento studentů si podává přihlášku pouze jako pojistku, kdyby nebyli přijati na jimi preferovanou fakultu. Ve školním roce 2016/2017 se k přijímacím zkouškám dostavilo jen 65 % studentů (Průcha, 2017).

Pokud se podíváme na motivaci učitelů, kteří již působí v učitelské profesi, tak dle Holečka (2014) je učitel motivován tím, že jsou uspokojovány některé vyšší psychické potřeby (poznání nových věcí a možnost je předávat) a dále také možnost pomáhat druhým (svým žákům).

Mezi základní pobídky ovlivňující míru motivace učitele je jeho osobnost (adaptabilita, nezdolnost a otevřenost), sociální vztahy, přínos vykonávané profese a pracovní podmínky. Míra motivace ovlivňuje podíl učitele na pedagogických procesech, zvláště se odráží

v samotném zájmu o vzdělávání studentů a snaze o zlepšení třídního klimatu (Křeménková, 2010 in Šimíčková – Čížková, 2010).

Pracovní motivaci a také spokojenost na pracovišti ovlivňuje řadu faktorů, podle Křeménkové (2010, in Šimíčková – Čížková (2010), která vychází z Herzbergovy teorie motivace, se jednotlivé faktory dělí na satisfaktory a dissatisfaktory. Klíčovými dissatisfaktory jsou (Prášilová, 2006, in Šimíčková – Čížková, 2010):

- Školní „politika“ (soutěžení o moc, zdroje, postup, vliv).
- Neproduktivní porady.
- Pokrytectví (nedodržení slova ze strany vedení).
- Utajování či zadržování informací.

Naopak jedním ze satisfaktorů je prostor pro jejich přípravu a další vzdělávání při zaměstnání.

Křeménková (2010, in Šimíčková – Čížková, 2010) dále uvádí, že silným motivem k výkonu učitelské profese je schopnost či potřeba seberealizace a také, jak už bylo zmíněno i v souvislosti s motivací studentů, potřeba vzdělávat a vychovávat a působit na formování dětí a mládeže.

V kontextu této práce by bylo vhodné uvést výzkumné šetření, které provedla Křeménková (2010, in Šimíčková – Čížková, 2010) a které zkoumalo motivaci učitelů. Jednou z oblastí, kterou se autorka zabývala, byl rozdíl mezi motivací k výkonu u žen a mužů. Předpokládala, že učitelky budou vykazovat vyšší výkonovou motivaci než učitelé, nicméně tento předpoklad nebyl potvrzen. Výsledky vyšly velmi podobně, tudíž se nedá říci, že by pohlaví mělo na výkonovou motivaci vliv.

2. Vztah mezi učitelem a žákem

Nikdo jistě nebude nic namítat proti tomu, že mezi učitelem a žákem (žáky) se od první chvíle, co vstoupí do vzájemné interakce, utváří vztah. Vztah mezi učitelem a žákem je velice podstatnou složkou celého procesu výuky, a i složkou žákova života. V mém výzkumném šetření se velmi významně odráží vztah mezi učitelem a žáky mladšího školního věku, kdy je učitel velmi významnou osobou utvářející jejich postoje ke škole a učení. Z tohoto důvodu jsem zařadila kapitolu o vztahu mezi žákem a učitelem, do něhož spadá komunikace mezi učitelem a žákem a celkové klima třídy. Zvláštní pozornost věnuji také autoritě učitele, která se dle výsledků mého šetření jeví z pohledu rodičů jako silnější, pokud jde o učitele muže.

Vztahy mezi učitelem a žákem jsou dle Mertina a Krejčové (2016) asymetrické a realizují se především v souvislosti s učivem. Jde vždy o vzájemný vztah, ačkoliv by se mohlo zdát, že aktivita vychází pouze z jedné strany (myšleno aktivita učitele). Oba autoři se domnívají, že úspěch učitele a efektivita jeho edukačních činností do jisté míry závisí na tom, jaký se mu podaří vybudovat vztah se žáky a se školní třídou. Stejně tak Schneiderová (1994) uvádí, že na základě interakce mezi učitelem a žákem se utváří vzájemný vztah, který má za následek kvalitu klimatu školní třídy.

„Vzájemný vztah učitele a žáka obohacuje oba činitele novou zkušeností. Vedle formativních důsledků v osobnosti žáka, docílených pod vlivem učitelova chování k žákovi, přináší interakce i učiteli, informace o jeho působení, je impulzem pro navození změn v chování učitele k žákovi.“ (Schneiderová, 1994, str. 3) Nelešovská (2005) k tomu dodává, že vztah mezi učitelem a žákem je vždy osobní, jde o vztah dvou subjektů. Prostřednictvím vztahu učitele a žáka žák proniká do světa přírody, společnosti a kultury. Učitel tak na žáka působí nejen svými znalostmi, ale i celou svou osobností.

Vztah mezi učitelem a žákem se proměňuje v průběhu času. Schneiderová (1994) dělí věk žáka na tři vývojová období a popisuje typické vztahování se dítěte k dospělému. V mladším školním věku přijímají žáci autoritu učitele celkem bez výhrad. Jejich vztah k dospělým obecně je spíše submisivní. Žák je k učiteli vázán citově, podobně jako k rodičům. Pokud žák cítí z chování učitele kladnou emoční odezvu, autorita učitele tím stoupá. Vágnerová (2012) k tomu dodává, že emoční vazba posiluje žákovy pocity jistoty a bezpečí v novém prostředí školy. Od učitele očekává obdobnou podporu, která se mu dostává v rodině.

Dalším vývojovým obdobím žáka je střední školní věk. Z přijímajícího vztahu se stává vztah kritický, začíná převládat racionální pohled žáka na učitele a začíná mu imponovat jeho odbornost. Pokud je hodnotová orientace žáka a učitele v souladu, může učitel dosáhnout pedagogických cílů snadněji (Schneiderová, 1994).

Žáci také začínají od učitele vyžadovat důraz na spravedlnost, která se vyznačuje respektem pravidel za všech okolností a pro každého stejně. Vyžadují také stejné podmínky pro všechny, což je způsobeno důrazem na rovnost, který je typický pro děti tohoto věku (Vágnerová, 2012).

Ve starším školním věku se vztah žáka a učitele stále více podobá vztahu partnerskému. Oba znají své slabé i silné stránky, jsou k sobě tolerantní. Převažuje ale zvýšená citlivost žáka vůči učiteli. Autorita učitele bývá přirozená, nelze ji vynutit sankcemi. Žák ocení u učitele výjimečnost a nekonformnost (Schneiderová, 1994).

2.1. Interakce a komunikace mezi učitelem a žákem

Interakce je podle Hartla a Hartlové (2010) vzájemným působením, jehož prostřednictvím dochází k ovlivňování jedinců, skupin a sociálního prostředí. Prostředky interakce pak mohou být tělesné pohyby, gesta, mimika, řeč (Nelešovská, 2005).

Jak bylo poznamenáno výše, prostřednictvím vztahu může učitel měnit své chování a zkvalitňovat tak tím i celý proces výuky. Vztah mu umožní sledovat vzájemné interakce a situace dále analyzovat a rozhodnout, kde a jak změnit chování své a tím i chování dítěte (Fontana, 2014). Fontana (2014) dále poukazuje na to, že v případě dyadických interakcí a jejich zkoumání, může učitel nalézt způsoby, jak pomoci dětem s rozšířením jejich konverzačních interakcí. Například, že použitím takzvaného proaktivního stylu konverzace podněcuje učitel dítě k odpovědi na otázku a nespokojí se tak s jednotvárnou odpovědí typu „hm“.

Jak funguje chování a prožívání v interakci mezi učitelem a žákem, popisují Mertin s Krejčovou (2016). Učitel svým chováním vyvolá v žákovi emoční reakce, prožitky a tyto prožitky následně ovlivní chování žáka. Vzhledem k tomu, že jde ale o vzájemnou interakci, chování žáka působí zpětně a tím pádem ovlivní další chování učitele. Na základě tohoto jednoduchého schématu lze vysvětlit, jakým způsobem vzniká nepříznivé chování a prožívání mezi učitelem a žákem. Jde vlastně o jakýsi začarovaný kruh. Učitelovy nepříjemné prožitky se promítají do jeho chování a vyvolávají tak nepříjemné prožitky i u žáka. V praxi to pak vypadá tak, že mezi nimi vznikají vzájemné nesympatie, které směřují k rozvoji syndromu neúspěšného žáka nebo k nezájmu žáka o vyučování. Stejně tak ale působí i prožitky příjemné, které žádoucí chování posilují, upevňují vztahy, přispívají ke školní úspěšnosti žáků a profesní spokojenosti učitele (Mertin, Krejčová, 2016).

„Komunikace je pak základním prostředkem realizace výchovy a vzdělávání prostřednictvím verbálních a nonverbálních projevů učitele a žáků.“ (Gavora, 2005, str. 25)

Podle Gavory (2005) prostřednictvím komunikace může učitel do vyučování vnášet výchovně vzdělávací cíle, obsahy a metody, komunikace je také pochopitelně prostředkem realizace mezilidských vztahů ve třídě. Gavora (2005) dále uvádí, že jedním z dalších aspektů komunikace je sociální konstrukce života ve třídě. To znamená, že učitel a žáci žijí v prostředí třídy určitý způsob společenského života. Společně vytvářejí, konstruují vzájemné porozumění. Žáci se postupně dovídají, jak učitel chápe různé významy a jak adekvátně reagovat, stejně tomu je i naopak. Může se stát, že některým sociálním konstruktům rozumí jen učitel s konkrétní skupinou žáků.

Dalším důležitým aspektem pedagogické komunikace jsou různé přístupy k žákům. Učitel může jednat vůči žákovi v souladu s typickými chybami, kterým se často v lidském jednání a chování nevyhneme a které známe ze sociální psychologie. Na několik z nich se zaměřuje Petty (2004). První dojem se utváří velmi rychle a často v něm hrají roli atributy, které jsou vidět na první pohled: oblečení, účes, výraz tváře, ale i rasový původ. Jakmile si o člověku vytvoříme nějakou představu, posuzujeme další chování, myšlenky, postoje na jejím základě. Problém je v tom, že tyto představy jsou velmi odolné vůči změně. Jitka vždy bude ta chytrá, tichá, zdvořilá a Petr vždy ten problémový a líný. Komunikace mezi žáky a učitelem pak bude probíhat podle schématu Mertina a Krejčové, které jsou uvedeny výše. Logicky nám pak dojde, jaký žák se bude cítit přehlížený a neoceňovaný.

Dále Petty (2004) hovoří o stereotypch a uvádí příklad ze své vlastní praxe. „*Žáci, kteří mají pěkný rukopis a umějí se dobře vyjádřit, jsou svědomití, kdežto ti, kdo zmíněné vlastnosti nemají, jsou lajdáci. Otevření, hovorní žáci se o mé hodiny zajímají, tiší a odměření nikoli.*“ (Petty, 2004, str. 69). Petty (2004) dodává, že postoje, které máme tendence přisuzovat těm, které k nim podle našeho mínění patří, mají za následek to, že přestáváme vnímat rozdíly mezi členy skupiny a jejich individuální zvláštností.

Abychom se vyhnuli syndromu neúspěšnosti žáka, je potřeba ve školní výchově věnovat mimořádnou pozornost negativním postojům, reakcím a vlastnostem žáků, protože omezují možnosti vývoje dítěte v podmínkách školy. Tento syndrom se utváří na základě pocitového prožívání a upevňuje negativní postoje žáka vůči sobě samému. Je tedy důležité, abychom tyto tendence k negativnímu hodnocení a reakcím co nejvíce eliminovali (Nelešovská, 2005).

2.2. Třídní klima

V úzké souvislosti vztahu mezi učitelem a žákem je určité klima celé školní třídy. Učitel je nedílnou součástí klimatu třídy, zvláště u mladších dětí, které jsou na třídního učitele více emočně vázány.

„Třídní klima je souhrn subjektivních hodnocení a sebehodnocení vnímání, prožitků, emocí a vzájemného působení všech účastníků, které v nich jako ve spolutvůrcích a konzumentech vyvolávají edukační i jiné činnosti v daném prostředí.“ (Čapek, 2010, str. 13). Zormanová (2014) hovoří o klimatu jako o celkové atmosféře v rámci vztahů mezi členy třídy (žáci třídy, skupinky žáků, jednotlivci, všichni učitelé vyučující v dané třídě). Slovo „atmosféra“ je ovšem zavádějící. Čapek (2010) uvádí, že klima je dlouhodobý stav, kdežto atmosféra je krátkodobá a situační.

Cílem každého učitele by mělo být, aby se žáci ve třídě cítili dobře a bezpečně. Co by ale měla třída splňovat, aby se v ní odehrávalo podpůrné a pozitivní prostředí? Odpověď nám přináší Fox – Bethel a O’Connor (2000, in Čapek, 2010), kteří se ptali přímo žáků:

1. Podpora – účastníci se cítí pozitivně naladěni na školní práci, žáci se nebojí chybovat a dokáží těžit z úspěchů i neúspěchů.
2. Pořádek – jasně vymezená pravidla a důsledná snaha o jejich zachování.
3. Zájem o vzdělávání – nejen zájem, ale i podpora jsou hlavními cíli učitele, tuto oblast může učitel velmi významně ovlivnit.
4. Bezpečnost – neexistence psychického nebo fyzického násilí a jiných stresorů.

Takové prostředí by mělo být motivující a mělo by zapojovat do výuky žáky i vyučující, eliminovat překážky v učení a podpořit skupinovou soudržnost (Koerhuis, 2007, in Kantorová, 2015).

Mertin (2014) upozorňuje na fakt, že klima třídy ovlivňuje výsledky žáků. Poukazuje na práci badatelů, kteří prováděli výzkum faktorů ovlivňujících školní výsledky, a ukázalo se, že právě klima třídy se ocitlo na prvních místech seznamu faktorů. V podstatě to ani nemusí být tolik překvapivé, protože pro konkrétního žáka se prakticky vše ve škole odvíjí od konkrétních vyučujících a spolužáků ve třídě.

Tvrzení Mertina potvrzují konkrétní práce Adeny Klem a Connella (2004), kteří uvádějí, že existovala pozitivní korelace mezi lepším školním klimatem a zlepšujícími se výsledky učení a úspěchem žáků. V daném výzkumu se zkoumaly oblasti (v souladu s tím, co je zmíněno již výše) kvality a kompetence učitelů, vedení školy, pořádek, organizovanost, jasnost pravidel. Z toho lze tedy vyvodit, na jaké oblasti je potřeba se zaměřit, aby škola podpořila pozitivní sociální klima ve svých třídách.

2.3. Autorita učitele

S autoritou učitele má jistě každý z nás nějaké zkušenosti. Pamatujeme si učitele, u kterých panoval pořádek a kázeň. Nikdo by si nedovolil odmlouvat nebo se jinak neadekvátně projevat. A jistě máme ve vzpomínkách i učitele, z kterého si žáci nic nedělali a podle toho také vypadaly i jeho hodiny. Získat autoritu není úplně jednoduché a nevychází pouze a jedinečně ze samotné pozice učitele. Potřeba jsou jistě i zkušenosti a pak také osobnostní předpoklady.

Nelze ovšem hovořit o někom, že autoritu má nebo nemá. V takovém případě je na autoritu pohlíženo jako na vlastnost, bez ohledu na její dynamiku a aspekt sociálního kontextu (Vališová, 2011). Vališová (2011) dále poukazuje na dva aspekty, které vychází z toho, když uvažujeme o autoritě jako o vzájemném vztahu mezi nositelem autority a příjemcem autority:

1. Aspekt relativnosti – člověk má v různém prostředí, mezi různými lidmi různou míru autority. Závisí to také na určitém časovém období a sociální skupině, ve které se zrovna pohybuje.
2. Aspekt asymetričnosti – vztah mezi nositelem autority a příjemcem je asymetrický, nositel autority působí na ostatní rozhodujícím, převažujícím vlivem, vytváří vztah nadřazenosti a podřízenosti. Aby nositel autority dosáhl žádoucího postavení, musí příjemce autority nositele uznávat, respektovat a přijímat.

V literatuře se objevuje různé dělení autority učitele. Vašutová (2007) dělí autoritu na formální a přirozenou. Vališová (2011) představuje schéma autority a jejích třech dimenzí – sociální, osobnostní a kognitivně oborovou. Čapek (2014) se drží dělení na formální a neformální.

Formální autorita dle Vašutové (2007) vyplývá z charakteru profese, která zahrnuje řízení, kontrolu a hodnocení. Vztahuje se k funkci jejího nositele bez přihlédnutí k jeho osobnostním vlastnostem (Čapek, 2014).

Přirozená autorita je pak specifickým rysem učitelské profese a učitel si jí musí získat. Někdo ji má přirozeně, někdo na ní pracuje léta a někteří učitelé ji nezískají vůbec. Učitelé, kteří se vyznačují přirozenou autoritou, mají u žáků respekt, úctu a uznání (Vašutová, 2007).

Čapek (2014) ovšem argumentuje, že rozdělování autority na formální a neformální je spíše problematické a hlavně nepraktické. Je potřeba autoritu vnímat celistvě, autorita se proměňuje, zvyšuje nebo se snižuje. Reálně má dle Čapkova tvrzení učitel autoritu pouze jednu a ta může být v každé třídě odlišná.

Autorita učitele nesouvisí pouze s ním samotným, ale také s předmětem, který vyučuje. Obst (2002, in Čapek, 2014) uvádí, že existuje těsná souvislost mezi oblibou předmětu a vztahem k učiteli tohoto předmětu. To se potvrdilo i ve výzkumu Koláře (2005), který se

zabýval problematikou autority učitele a jejím významem pro studenty. Pozorovatelé, kteří prováděli výzkumné šetření přímo ve třídách, měli za úkol odhadnout úroveň a kvalitu autority učitele. V naprosté většině případů využívali učitelé autoritu, která byla způsobena kvalitou předmětu, jeho náročností nebo zajímavostí.

Z výzkumu je také patrné, že „kompetence pouze didaktické povahy nejsou s to vytvořit komplexní přirozenou autoritu učitele. Vytvoření a posilování autority učitele je komplexní problém, do kterého nezbytně patří i to, čemu říkáme osobnostní kvality, jeho občanské postoje, jeho takt, jeho schopnosti chápat své žáky, ale i jeho hodnotová orientace a vše, co s tím souvisí.“ (Kolář, 2005, str. 278)

3. Gender v kontextu vzdělávání

Problematika genderu je velice rozsáhlá a není účelem této práce se jí do hloubky zabývat, přesto jsem tuto kapitulu zařadila. V kontextu této práce se zabýváme pohlavím učitele. Téma genderu se odráží ve výzkumné části v rámci rovnosti mezi muži a ženami, v rozdílném finančním ohodnocení dle pohlaví a v takzvaných genderových stereotypech.

Nejprve by bylo vhodné vymezit pojetí genderu. Hartl (2010, str. 163) vymezuje gender jako soubor rolí, jež daná společnost a kultura přisuzuje mužskému a ženskému biologickému pohlaví.

Pavlík (2006, in Smetáčková, 2006) hovoří o genderu jako o vztahovém konstrukt, který vychází ze sociálního konstruktivismu. Sociální konstruktivismus tvrdí, že ženami a muži se nerodíme, ale stáváme se jimi. Lidské bytosti se dělí na dvě skupiny, ženy a muže, které se odlišují maskulinními a femininními charakteristikami. Maskulinita má ale smysl pouze ve vztahu k feminitě, jde tedy o již zmíněný vztahový konstrukt.

Jarkovská (2013) pojímá gender z hlediska interpretativní sociologie. *„Pohlaví je sada sociálně uznaných biologických kritérií, podle kterých dochází k rozřazení podle individuí do kategorie samce či samice. Gender je uskutečnění situovaného chování ve světle toho, jaká normativní očekávání jsou kladena na muže a jaká na ženy.“* (Jarkovská, 2013, str. 16)

Pro vymezení pojmu postačí to, co je uvedeno a nyní pojednám o genderu v kontextu školství, ačkoliv i to je oblast poměrně složitá, uvedu alespoň základní body, které se k tomuto tématu vztahují.

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy v roce 1998 přijalo program, který slouží k udržení rovnosti mezi muži a ženami. Jde o „Priority a postupy vlády při prosazování rovnosti mužů a žen“. Hlavním cílem tohoto dokumentu je aplikace metody, tzv. gender mainstreamingu, jak ve věcné, tak v personální politice MŠMT. V dokumentu můžeme najít oblasti, které se zabývají důstojností a integritou žen, překonávání genderových stereotypů nebo posílení ekonomické nezávislosti žen. Smetáčková (2008, in Babanová, 2008) ovšem upozorňuje, že i přes tento dokument, ministerstvo nemá jasnou koncepci v prosazování genderové rovnosti ve vzdělávání.

V rámci výuky na školách se o genderu příliš nemluví. V Rámcovém vzdělávacím programu (RVP) pro základní školy, nenajdeme o genderu jedinou zmínku, a to ani v průřezových tématech.

O něco lépe jsou na tom gymnázia, která ve svém RVP mají problematiku genderu zařazenou pod osobnostní výchovou jako součást tématu globálních problémů, jejich příčin a důsledků. Obdobně jsou na tom i střední odborné školy, které s tématem genderu pracují

v společenskovedním vzdělání. Jde ale o jedno téma z mnoha dalších, takže je otázkou, do jaké míry se tímto tématem žáci doopravdy zabývají a zda jim k tomu dá vyučující prostor, aby se mohli s tematikou genderu dostatečně seznámit, přemýšlet o ní a vytvořit si tak svůj vlastní názor.

V současnosti se objevují pojmy jako „genderově citlivá škola“ (Jarkovská, 2013) nebo „škola jako genderovaný prostor“ (Smetáčková, 2006). Obě autorky se snaží upozornit na to, že škola by měla být prostorem, kde by se měl zajistit rovný přístup dívkám i chlapcům. Jarkovská (2015) uvádí, že součástí genderové rovnosti musí být důkladné přemýšlení o tom, jaké vzdělání dětem nabízíme, o čem s nimi hovoříme a co jim zůstává uzavřené. Žáci by podle Jarkovské měli mít možnost se emancipovat od pozic, které jim určuje společnost a do kterých se narodili. Poukazuje na různé výukové materiály, jako jsou básničky ve slabikáři, slovní úlohy v matematice, kde kolikrát ženy zastávají nižší postavení než muži. Vyvozuje z toho, že tímto způsobem se formuje společnost, která má v podvědomí zakódované představy, že muži jsou těmi, kteří figurují v popředí a ženy jsou až za nimi. Upozorňuje také na problém v komunikaci vyučujících se žáky. Ačkoliv si vyučující myslí, že by vědomě nikdy nikoho nediskriminovali, dějí se nerovnosti na nevědomé úrovni, příkladem může být věta: „Na holku ti to v matematice docela myslí.“ I když je věta myšlena dobře a povzbudivě, jde o reprodukci genderových stereotypů.

Nejde ovšem jen o učitele, kteří na žáky mohou pohlížet optikou genderových stereotypů. Škola je o interakci žáka s učitelem. Tedy i žáci vlivem genderu pohlíží na své vyučující. Výzkum na toto téma provedla Moravcová – Smetáčková (2003). Cílem empirického šetření bylo zjistit, zda se liší žákovská představa typické učitelky – ženy a typického učitele – muže. Představa učitelky se jevila jako jednoznačnější a podrobnější, což nejspíše vychází z převahy žen ve školství. Očekávání, s kterými žáci přistupují k učitelkám, se týkají více emocí a osobních dispozic. V šetření vyšlo, že žáci vnímají dva typy učitelek. První je vymezována osobnostními charakteristikami, jako mladá, milá a hezká. A druhý typ je profilem neoblíbené učitelky, kterou žáci popisují jako přísnou nebo nesnesitelnou. Zajímavostí tohoto výzkumu je fakt, že se toto dělení nevyskytlo v představách o mužích učitelích. Představa muže učitele je méně podrobná a méně jednoznačná, což je zapříčiněno nižším počtem mužů učitelů ve školách, ale není hodnocena negativně. Vůči mužům učitelům nebyli žáci tolik kritičtí. Hypotéza, zda jsou představy a očekávání žáků vůči učitelkám a učitelům zatíženy vlivem pohlaví, se na základě tohoto empirického šetření potvrdila.

Velká otázka týkající se genderu je i v oblasti hodnocení žáků. V zahraničí směřují výzkumy směrem k tomu, zda pohlaví učitele má vliv na hodnocení žáků. Jako příklad je

možné uvést finský výzkum Katariny Krkovic (2014) a americký výzkum Thomase Dee (2006). Otázkou finského výzkumu bylo, zda se pohlaví učitele promítá do hodnocení žáka/žákyně a zda učitel lépe hodnotí stejné pohlaví, jakým disponuje on sám. Výsledky ukázaly, že finští učitelé žáky podle svého pohlaví nenadhodnocují ani nepodhodnocují. Tato zjištění se však neshodují se zmíněným americkým výzkumem, z kterého bylo patrné, že se učitelé nechávají pohlavím významně ovlivňovat. Dee (2006) zjistil, že v přírodních, společenských vědách a v angličtině se pod vedením učitelek úspěšnost dívek zvýšila téměř o 4 %. Chlapci se o 4 % zhoršili. Krkovic ovšem poznamenává, že Dee zkoumal pouze subjektivní hodnocení učitele, kdežto Krkovic se zaměřila i na objektivní výkon žáků. Poukazuje také na vysokou kvalitu finského školního systému, a tedy i možné povědomí učitelů o genderových aspektech ve výuce. Ovšem v oblasti potenciálu školního úspěchu už bylo potvrzeno, že učitelé obou pohlaví nadhodnocují dívky.

V českém prostředí se této problematice věnovala Jarkovská (2015), její šetření ovšem směřuje spíše k tomu, že dívky jsou ve výuce upozadřovány ne ve smyslu hodnocení, jako spíše v předmětech, které jsou technicky zaměřené a které jdou z hlediska genderových stereotypů snáze chlapcům.

O vlivu pohlaví na školní úspěšnost chlapců a dívek, polemizuje i německý výzkumník Helbig (2012), který na základě mezinárodních srovnávacích studií PIRS (Progress in International Reading Literacy Study) a TIMSS (Trends in International Mathematics and Science Study) provedl zkoumání vlivu muže učitele na výkon chlapců. Zaměřil se na země Evropské unie a země OECD. Dohromady činil výsledný vzorek 146 315 studentů z 21 zemí. Hypotéza o tom, že gender učitele pozitivně ovlivňuje úspěšnost chlapců nebo dívek se nepotvrdila. Nepotvrdilo se ani to, že by pohlaví učitele ovlivňovalo výsledky žáků negativně. Závěrem tedy je, že efekt pohlaví učitele na úspěšnost žáků není žádný.

V mezinárodních zkouškách PISA¹ 14 % chlapců neobstálo ani v základní úrovni odborné kvalifikace PISA (dívek neobstálo 9 %). Spíše tedy než pohlaví učitele ovlivňuje výkonnost žáků rozdíl mezi chováním chlapců a dívek, jak uvádí dokument OECD o genderové rovnosti. Například chlapci tráví o hodinu méně týdně nad domácími úkoly než dívky. Ve volném čase, ve srovnání s dívkami, chlapci tráví mnohem více času hraním videoher a méně času si čtou knihy jen tak pro zábavu. Čtenářské dovednosti jsou základem pro všechny předměty, a pokud v oblasti čtení chlapci selhávají, podepíše se to i na ostatních předmětech.

¹ PISA měří znalosti ze čtení, matematiky a přírodních věd.

3.1. Feminizace učitelské profese

Tato podkapitola má zde v kontextu této práce své místo. Pokud chceme porozumět tomu, jaká je role učitele na prvním stupni, je potřeba poukázat na jev, jakým je feminizace, tedy převaha žen v učitelské profesi a z ní vyplývající některé specifické aspekty, se kterými se muži učitelé mohou setkávat a které se promítají i do jejich role.

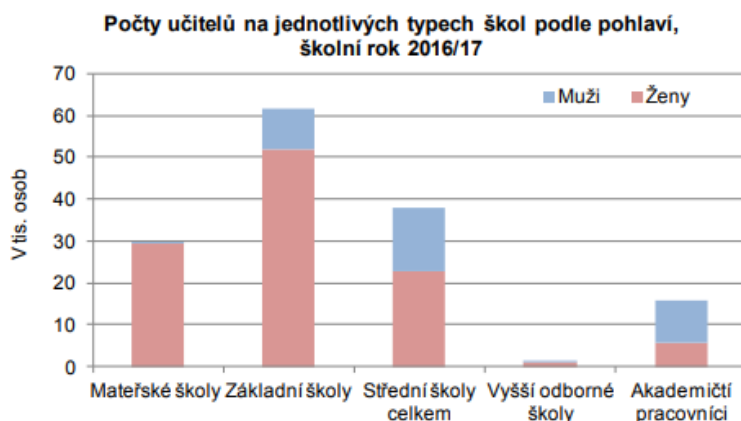
Každý by jistě dokázal na prstech spočítat, kolik mužů učitelů potkal během svého vzdělávání na základní nebo střední škole. Pravděpodobně jich moc nebude.

„Termínem „feminizace“ učitelské profese se běžně vyjadřuje skutečnost, že v socioprofesi skupině učitelů existuje disproporce mezi počtem mužů a počtem žen, tj. ženy tvoří výraznou většinu.“ (Průcha, 2017, str. 180)

Feminizace není jevem, který by se odehrával v současné době, jde o jev, který se vyvíjel na pozadí různých historických událostí již od druhé poloviny 19. století, jak uvádí Koř'a (2011, in Vališová, 2011). Ten se o feminizaci zmiňuje jako o jednom z oblíbených mýtů školství a prezentuje ji na pozadí historických souvislostí. *„Učitelství není zdaleka jediná profese, do níž ženy v průběhu posledních dvou set let nastoupily. Navíc nástup žen do učitelství lze stopovat od druhé poloviny 19. století, kdy přibývalo žen v učitelském povolání každé desetiletí v absolutních i relativních počtech. Ve 20. století pak feminizaci školství urychlily válečné události, ale i zvýšení možností získat vysokoškolskou kvalifikaci.“* (Koř'a, 2011, in Vališová, 2011, str. 22)

Nyní představím, jak situace vypadá dnes podle statistických dat, která máme k dispozici za školní rok 2016/2017. Je zde vidět výrazný podíl žen na všech typech škol, kromě škol vysokých.

Dle Českého statistického úřadu se nejvíce učitelů nacházelo na základních školách, celkem 61 807 učitelů, z toho 52 tisíc učitelek. Čím vyšší stupeň škol, tím počty učitelek klesají. V mateřských školách se muži téměř nevyskytují a na základních školách činí učitelé pouhých 16 %.



Zdroj: Český statistický úřad

Zajímavá jsou také data OECD, která ve svých statistikách uvádí počty učitelek na jednotlivých stupních škol v různých zemích světa. V zemích střední a východní Evropy je situace velmi podobná. Učitelky zde zaujímají přes 90 % na základních školách. Počty opět klesají, pokud se jedná o vyšší stupeň vzdělání. Největší podíl učitelek má Rusko - 98,8 % a nejmenší Indie - 49,5 %. Česká republika je na šestém místě s 94 %. Feminizace je tedy jevem, který se týká většiny evropských zemí.

Většina autorů odborné literatury se ptá po příčinách feminizace učitelské profese. Mezi nejčastější příčiny v českém prostředí se řadí (Bendl, 2009):

1. Ustálená dělba práce mezi muži a ženami

Z hlediska sociologického ve společnosti existují „ženské profese“ a „mužské profese“. Vzhledem k tomu, že ženy převládají právě ve školství, je tato profese ženská a logicky do ní směřují spíše ženy.

2. Nízká prestiž učitelského povolání ve společnosti

Ačkoliv v průzkumech veřejného mínění se učitelé umisťují na předních místech, samotní učitelé své povolání jako prestižní příliš nepovažují.

Je to způsobeno především náročností dané profese a také nízkým finančním ohodnocením.

Kahánek (2009) k tomu doplňuje další zajímavý aspekt, a tím je kariérní růst učitele. Pokud učitel neaspiruje přímo na pozici ředitele, bývá obvykle od počátku své praxe až do důchodu tím samým učitelem.

3. Nízké finanční ohodnocení práce učitele

Muž je stále chápán jako živitel rodiny, a tudíž není učitelský plat pro muže příliš atraktivní. Kdežto pro vdanou ženu je učitelský plat chápán jako vhodný doplněk k tomu vyššímu, který přináší do rodiny muž.

4. Vyšší zájem žen o práci s dětmi a mládeží

Je to víceméně přirozené, že zájem o děti mají spíše dívky než chlapci a v učitelkách své vzory častěji spatřují dívky.

Otázkou také je, jakým způsobem se vyšší podíl žen podepisuje na chování a vývoji žáků. Bendl (2009) si tuto otázku klade a uvažuje nad ní, ale žádné závěry nevyvozuje. Pouze uvádí, že někteří psychologové tvrdí, že převaha žen nemá na žáky žádné dopady a někteří naopak tvrdí, že v současné škole chybí mužská autorita a že dnešní děti nemají před sebou příliš mnoho vzorů mužnosti. Prezентuje pak různé názory na možné dopady feminizace na děti. Uvádí pozitiva feminizace, kde popisuje typické ženské rysy, jako emocionalita, lepší schopnost vcítění se, mateřský pud, který umožňuje být napřed před mužem učitelem. Negativa pak spatřuje v tom, že dnešní učitelka je „uštvaná ženská“, která nemá snadnou pozici, když se vedle svých žáků musí starat i o rodinu a nemůže se tedy dostatečně připravovat na výuku.

Již zmiňovaný Helbig (2012) se v úvodu svého výzkumu také zabývá otázkou negativních dopadů feminizace školství a uvádí různé pohledy autorů. Hlavní argumenty se týkají nedostatku modelů mužských rolí ve školství a dále tvorby genderové identity chlapců, která je procesem oddělování se od „jinakosti“ žen. Absence mužů učitelů ve školství má pak za následek, že chlapci nejsou přesvědčeni o své totožnosti, postrádají jasné vzorce, které se týkají role pohlaví a v důsledku toho nejsou schopni si vytvářet představy o maskulinitě. Stejně tak musíme hledět i na učitele, kteří se lépe ztotožňují s dítětem stejného pohlaví možná proto, že se cítí kompetentnější reagovat na jejich problémy, když je zažili i oni sami. Pokud je pak ve školství více žen, chlapci nemají tolik možností se identifikovat, a i naopak se může stát, že učitelky budou chlapcům v některých problémech méně rozumět.

4. Muži jako učitelé

V této kapitole bych se chtěla věnovat problematice mužů učitelů již konkrétně. Musím poznamenat, že v českém prostředí se toho o mužích učitelích mnoho nenapsalo a pole výzkumu je téměř nedotčené.

Na úvod představím australskou studii zaměřující se na výhody a nevýhody, se kterými se setkávají muži učitelé na prvním stupni základní školy.

V zahraničí je téma mužů učitelů, jejich nedostatku a vlivu na výkony a vývoj žáků, poměrně diskutovaným tématem. Zmíním se o vývoji této problematiky z posledních 30 let. Dále uvedu několik výzkumných prací, které se zabývají muži učiteli jakožto rolovými modely. Jde o studie především z anglosaských zemí jako je Velká Británie, USA nebo Austrálie, nelze tedy poznatky plně vztahovat na české prostředí, každopádně mohou se stát inspirací a povzbuzením k výzkumu v této oblasti i na našem území. Zároveň musím podotknout, že se nejedná o tak rozsáhlé studie, aby se jejich výsledky daly generalizovat na celou populaci v dané zemi.

Janet Smith (2004) provedla výzkumné šetření v rámci své doktorské práce mezi muži učiteli. Zabývala se zkušenostmi mužů učitelů primárního vzdělávání, se kterými se setkali ve svém zaměstnání a které se liší od zkušeností žen učitelek. Zkušenosti se týkaly výhod a nevýhod, kterým musí muži učitelé čelit v povolání, které je veřejností označováno jako ženské.

Výzkum proběhl formou rozhovorů, které byly prováděny metodou životní historie (life history interviews). Mezi respondenty byli muži učitelé předškolního vzdělávání, učitelé a učitelky prvního stupně a lektorky vzdělávání pro první stupeň základních škol.

Studie identifikovala osm kategorií nevýhod a čtyři kategorie výhod. Autorka studie uvádí, že o nevýhodách se respondentům hovořilo lépe než o výhodách, které z pozice muže učitele vyplývají.

Kategorie nevýhod:

1. Negativní reakce rodiny, přátel a společnosti k rozhodnutí stát se učitelem na prvním stupni

Z rozhovorů vyplynulo, že většina mužů učitelů byla podporována z okolí přátel, ale nejvíce negativních reakcí se objevilo u jejich rodičů a zvláště otců, kteří doufali, že jejich syn bude zastávat typicky mužskou práci a ne práci, která je určena ženám.

2. Vytváření identity opravdového muže, zatímco vykonává ženskou práci

Zaznělo také, že pro některé muže bylo náročné zpočátku kariéry učitele vybudovat si identitu opravdového muže, zatímco se po něm žádá, aby dělal ženskou práci a zároveň byl

mužským vzorem pro chlapce. Pociťovali tak často protichůdné a zmatené požadavky na to, jakými mají být.

3. Společenské vnímání rizika sexuální deviace u mužů učitelů

Většina mužů učitelů se vyjadřovala, že jsou velmi často pod dohledem ohledně jejich chování k dětem. Setkávají se s otázkami na svou motivaci k práci, která se vztahuje k jejich sexuální orientaci, případně až k podezření z pedofilie. Problémy také vnímají v otázce dotýkání se dětí. Některé děti potřebují fyzický kontakt, když se cítí špatně nebo jsou smutné. Muži učitelé se pak v těchto situacích cítí pod tlakem, protože je těžké odhadnout do jaké míry je fyzický kontakt pro ně bezpečný a nehrozí jim nařknutí z nevhodného chování vůči dítěti.

4. Nerealistické očekávání společnosti, že muži učitelé poskytnou vzory pro chlapce

Veřejnost očekává, že muži učitelé poskytnou chlapcům vzory, budou jim náhradními otci v případě, že vyrůstají jen s matkou. Společnost si myslí, že díky nim se chlapcům zlepší prospěch či chování. Někteří respondenti se s tímto tvrzením ztotožnili, ale někteří ho odmítli s tím, že jsou především pedagogy, a ne náhradními rodiči. To, že se chlapcům zlepší prospěch nebo chování je z pohledu mužů učitelů nerealistické očekávání.

5. Převažující debaty o mužích učitelích jakožto pečujících osobách

Tato nevýhoda souvisí s diskurzem, který je dle Smith rozšířen o to, že centrem je dítě, které vyžaduje péči, empatii a trpělivost. Dřívější diskurz byl více o hierarchii učitele a učivu jako takovém. Učitelé se vyjadřovali, že by se cítili lépe právě v tomto diskurzu, kde by nemuseli být tolik vystavováni podezření z pedofilie.

6. Sociální status a finance

Nízké platové ohodnocení je častou příčinou ukončení práce učitele. Muži učitelé jsou také znepokojeni tím, že dostávají méně peněz než jejich mužští přátelé v jiných zaměstnáních.

7. Práce se ženami, osamělost a nedostatek socializace

Někteří muži se cítí vyloučení z ženského kolektivu. Tím, že jsou v menšině, tak se spíše izolují od učitelek, případně jsou více v kontaktu s vedením školy, kde jsou obvykle také muži.

8. Tlaky a práce navíc kvůli snižujícímu se počtu mužů učitelů na školách

To, že je méně učitelů na školách a jejich počty se stále snižují, pro ně představuje větší zátěž. Vyžaduje se po nich účast na mnoha školních exkurzích a výjezdech, kde je doprovod mužů nezbytný.

Kategorie výhod:

1. Pozitivní diskriminace při získávání zaměstnání.
2. Pozitivní diskriminace při získávání vyšších pracovních pozic v zaměstnání.
3. Muži učitelé jsou oceňováni častěji než učitelky.
4. Muž učitel se může v rámci školy specializovat v různých oblastech.

Muži učitelé mají snadnější přístup k získání pracovní pozice učitele, protože školy jsou vlivem médií a vládních kampaní motivovány, aby získávali více mužů. Stejně tak se muži učitelé častěji dostanou k povýšení než ženy. Tím, že je učitelů nedostatek, tak jsou o to více motivováni různými benefity a výhodami. V neposlední řadě se muži učitelé mohou v rámci školy specializovat na různá odvětví jako je sport či informační technologie. Z řad studentů i rodičů jsou tyto oblasti považovány za nejprestižnější a učitelé jsou pro tyto dovednosti, které často v ženském kolektivu učitelek chybí, o to více váženi.

Ze závěrů studie vyplývá, že je potřeba zaměřit se na nevýhody učitelů mužů a zároveň věnovat i pozornost výhodám, které se často stávají nevýhodnými pro ženy. Je důležitější poskytnout podporu stávajícím mužům učitelům, než do vzdělávacích institucí stále lákat nové a věnovat pozornost tomu, aby se učitelé na školách udrželi.

Autorka dále uvádí několik praktických doporučení, která by mohla pomoci změně systému. Například, že je důležité stanovit jasná opatření, která pomohou učitelům chránit se proti krivým obviněním nebo aby sdělovací prostředky uváděly více realistických informací o mužích učitelích a nedělaly z nich náhradní rodiče, hrdiny nebo naopak darebáky.

4.1. Vývoj problematiky mužů učitelů v zahraničí

Tématy mužů a jejich významnější zapojení do práce s dětmi, ale i péče o děti v rodinách se zabývala Evropská unie již od poloviny 80. let. Stručný přehled tohoto vývoje na poli EU uvádí ve své práci Peeters (2007).

Evropská unie zahájila první program o rovnosti žen a mužů s cílem poskytnout ženám rovné příležitosti na trhu práce (u nás podobný dokument vyšel až v roce 1998, zmiňuji se o něm v kapitole o genderu). V rámci tohoto programu EU pro rovnost žen a mužů, vytvořila Evropská komise v roce 1986 takzvanou Síť péče o děti (Network on Childcare) a další opatření

ke sladění odpovědností rodičů v zaměstnání a v rodině (Employment and Family Responsibilities).

Rada ministrů Evropského společenství v roce 1992 vydala doporučení týkající se péče o děti, v níž se členské státy zavázaly podporovat a povzbuzovat, s ohledem na svobodu jednotlivce, zvýšenou účast mužů v péči o děti.

V roce 1993 pozvala Síť péče o děti odborníky z celé Evropy do italské Ravenny, aby zde diskutovali o otázce mužů, jakožto pečujících osob. Odborníci se shodli na tom, že muži, kteří by pracovali jako profesionálové v oblasti péče o děti, by mohli být vzory pro mladé otce a zároveň by hráli důležitou roli v zavádění nové kultury péče o děti – kultury, kde je místo také pro muže. Dalším důležitým argumentem pro přítomnost mužů v péči o děti byla konfrontace dětí s mužským vzorem, což by mohlo mít vliv na budoucí generace mužů, kteří by mohli být častěji zapojeni do domácích prací a starostí o děti.

V roce 1995 vydala Evropská komise dokument „Kvalita služeb pro malé děti“ ve kterém v jednom ze 40 stanovených cílů bylo do konce roku 2006 zvýšit počet mužů, kteří budou pracovat s dětmi, a to o 20 %. I přesto, že v mnoha členských zemích proběhly různé kampaně, nebyl ani v jedné z nich tento cíl naplněn. Nejlépe se to podařilo Norsku, kde se počet mužů v institucích předškolního vzdělávání (nikoliv škol), zvedl o 9 %.

Školy nezůstaly pozadu a státy se prostřednictvím různých kampaní snažily nalákat více mužů do škol. Jako ukázkou těchto snah mohu poukázat na Strategický plán pro nábor a udržení mužů učitelů na státních školách v australském Queenslandu během let 2002–2005. Cílem tohoto Strategického plánu bylo zajistit pro studenty na školách rozmanité prostředí skládající se také z různorodé pracovní síly a přilákat tak více pedagogických pracovníků – mužů do školství. Jako důvody k tomuto náboru mužů učitelů uvádí dokument již zmíněnou diverzitu školního prostředí a dále pozitivní mužské vzory pro chlapce, které mohou pomoci ke zlepšení jejich akademických výsledků a k příznivějším postojům ke vzdělávání obecně. Výsledkem tohoto plánu mělo být navýšení mužů učitelů až o 35 %. Ovšem podle Australského statistického úřadu k žádnému výraznému navýšení nedošlo.

Dle Wayneho (2015) se nábor a strategie pro získání mužů učitelů staly spíše „morální panikou“ podpořenou mediálními a vládními kampaněmi, které byly vyvolány tvrzením, že muži učitelé mohou výrazně přispět ke zlepšení výkonu chlapců, což se opakovaně neprokázalo. V Austrálii v roce 2004 dokonce federální ministr pro vědu, vzdělávání a odbornou přípravu chtěl prosadit diskriminační zákon o poskytování stipendií pro studenty muže ve studijních oborech učitelství pro první stupeň základních škol (Smith, 2004).

Ačkoliv se neprokázalo, že by pohlaví učitele mělo vliv na výkony žáků, tak to neznamená, že by snahy o podporu mužů učitelů byly bezvýznamné, jak vychází z výzkumných studií, které uvádím dále.

4.2. Muž učitel jako model role

V této podkapitole budu prezentovat výzkumnou práci zahraničních autorů. Vzhledem k nedostatku výzkumných šetření v českém prostředí, uvádím zahraniční studie detailněji.

Práce se týkají učitelů mužů a konceptu rolového modelu pro děti mladšího školního věku.

Výzkumná práce Simona Brownhilla (2014) se zabývala zkoumáním charakteristik, které jsou důležité pro rolový model muže. Výzkum proběhl ve Velké Británii.

Účastníci výzkumu byli rozděleni do tří skupin. V prvních dvou skupinách byli muži, kteří pracovali s dětmi v přímé práci v různých rolích (učitel, vychovatel). Tito muži vyplňovali dotazník a s některými z nich proběhly hloubkové rozhovory. Třetí skupinu tvořili muži pohybující se v managementu školy, tedy převážně ředitelé škol a jejich zástupci. S nimi proběhly také rozhovory.

Respondenti měli za úkol vyplnit dotazník, kde museli seřadit vlastnosti podle důležitosti pro správný rolový model muže a zároveň určit, které z těch vlastností jsou důležité pro děti v předškolním věku a na začátku školní docházky.

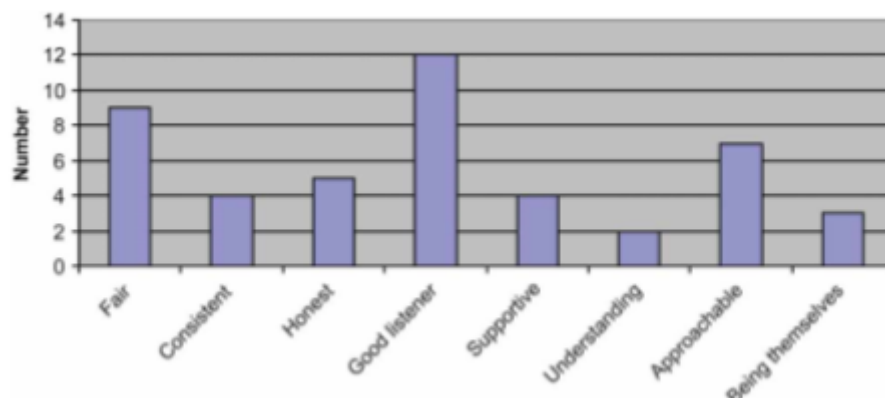
Vyšly dvě skupiny vlastností. První skupina byla výsledkem nabídnutých charakteristik ze strany výzkumníků.

Quality/characteristic	Rank order position ^a	Number of respondents who ordered the quality/characteristic at the rank order position ^a	Total number of times the quality/characteristic was selected by respondents
Reliable	1	15	44
Able to demonstrate positive attitudes towards learning	1	15	36
Trustworthy	2	14	44
Kind	3	15	36
Respectful	4	11	47
Good sense of humour	5	11	26

(Podle pořadí: spolehlivý, schopnost prokázat pozitivní postoje k učení, důvěryhodný, laskavý, respektující, dobrý smysl pro humor)

Zdroj: Brownhill, 2014, str. 251

Další skupinou byly charakteristiky, které respondenti doplnili sami, a nebyly v zadaném výběru.



(Zleva do prava: férový, důsledný, upřímný, naslouchající, podporující, chápající, přístupný, být sám sebou)

Zdroj: Brownhill, 2014, str. 252

Závěrem výzkumného šetření je zjištění, že od mužů se vlivem socio – kulturního prostředí očekává, že budou prezentovat typické maskulinní charakteristiky, ale ve školním prostředí je tomu trochu jinak. Nároky na to, jaký by měl učitel být, jsou často kladeny ze strany okolí, především rodičů. Dochází zde k rozporu, jaký muž opravdu je a jak se musí ve školním prostředí chovat. Od muže učitele, který se věnuje malým dětem, se očekává, že bude více využívat vlastnosti typické pro ženy. Muž učitel ví, že je to pro děti důležité a stejně tak si uvědomuje, že to od něj okolí čeká. Své přirozené mužství musí tak často potlačit. Ve výsledku pak vlastně nedochází k autentickému projevu mužství, na který je tak často kladen důraz, když se apeluje na to, aby ve škole učili muži.

Dále výzkumníci uvádějí i poznatek, že je vlastně otázka, do jaké míry se může koncept modelu muže ukazovat právě na mužích učitelích, když většina z nich musí uplatňovat více femininní stránku své osobnosti, než je tomu u mužů v běžné společnosti.

Další výzkum, který také provedl Brownhill spolu s Orlou McCormack (2014) navazuje na předchozí. Zabývá se opět učitelem jakožto vzorovým modelem pro děti a zkoumá názory učitelů na nižším stupni základního vzdělávání a vyšším stupni základního vzdělávání.

Tento výzkum vychází z tvrzení, které bylo šířeno vládami anglosaských zemí, že přítomnost mužů učitelů ve školství může zvýšit akademické výsledky chlapců, zlepšit jejich chování a postoje k učení a zároveň, že se muži učitelé mohou stát otcovským vzorem těm dětem, které mají nefunkčního otce.

Výzkum si kladl za cíl prozkoumat názory anglických a irských mužů učitelů, kteří učili děti v mladším školním věku a děti ve starším školním věku ve vztahu k pojetí muže učitele

jakožto vzoru. Zamýšlí se také nad tím, zda se koncept vzoru nějak liší u mladších a starších dětí.

Pracovali s několika výzkumnými metodami. Hlavní metodou byl dotazník, který byl určen mužům, kteří vykonávali přímou činnost u dětí. Dále proběhly ohniskové skupiny s muži pohybující se v managementu školy a ve třetí fázi proběhly rozhovory s některými respondenty, kteří vyplnili dotazník.

Výzkumníci nejprve sestavili z odpovědí respondentů koncept vzoru. Vzor je podle nich člověk, ke kterému osoba vzhlíží, kterého chce napodobovat, má vlastnosti, které chce sama mít. Je inspirací a dává dobrý příklad.

Většina respondentů tvrdila, že model role se u starších (ve studii myšleni studenti od 12 do 18 let) a mladších dětí liší. Byly uváděny rozdíly ve smyslu, že ve starším věku je pro děti podstatnější inteligence, charisma a smysl pro humor. U mladších dětí je pak zásadnější laskavost a schopnost pečovat. Zaznělo také, podobně jako ve výzkumu předchozím, že muži učitelé, kteří pracují s mladšími dětmi, musí být více v kontaktu se svou ženskou stránkou. Zde považují za důležité uvést poznatek, který souvisí s předsudky vůči mužům učitelům a s čím se musí muži učitelé, kteří se rozhodnou pro práci s malými dětmi potýkat a vyrovnávat. Ve studii ze strany respondentů zaznělo, že jsou často považováni za „zženštilé“, příliš emocionální nebo líné a mimo to jsou také podezříváni z pedofilie.

V souladu s australskou studií, kterou uvádím dále a ve které se tomuto tématu věnovali podrobněji, vyšlo, že muži učitelé jsou velmi podstatnými vzory nejen pro chlapce, ale i pro dívky. Muži učitelé mohou dívkám ukazovat, jací muži jsou, co dělají, co si myslí a tím budovat jejich zdravé vnímání mužů.

Další oblastí bylo, jak se muži učitelé vnímají jakožto vzory pro své žáky a studenty. Vyšlo zde, že většina mužů učitelů má pocit, že když jde do školství, tak se od nich automaticky očekává, že budou sloužit jako vzor. Že jde v podstatě o součást role učitele. Očekávání však obvykle není realitou. Z rozhovorů s respondenty se ukázalo, že role vzoru není něco, co by bylo automatické. Záleží na osobnosti a také na tom, do jaké míry je učitel autentický. Čím více učitel projevuje svou autenticitu, tím více ho děti dokáží vnímat jako svůj vzor.

Na závěr autoři dodávají, že zatímco je bez debat, že je zapotřebí mít zastoupení obou pohlaví mezi učiteli, je nutné se zaměřit hlavně na vlastnosti, které chceme, aby muži učitelé měli. To získáme, když se budeme více zajímat o to, jak společnost bere mužskou roli ve školství. Bez toho se totiž nedozvíme, jaké osobní vlastnosti pro mužskou roli ve vzdělávání hledáme. Studie končí poznatkem, že si musíme uvědomit, co vlastně od mužů učitelů chceme a usnadnit jim tak jejich pozici, která může být v prostředí plném žen poměrně náročná.

Tyto dvě studie byly zaměřeny především na učitele a na to, jak vnímají sami sebe jakožto model role. Další studie se zabývala názory rodičů a studentů, zda mají tu potřebu mít více mužů učitelů na školách.

Výzkum provedli McGrath a Sinclair (2013) na pěti základních školách v australském Sydney. Jejich cílem bylo, jak už je zmíněno výše, zjistit názory rodičů a žáků o potřebě mužů učitelů na školách.

Studie využívala kombinaci dotazníků a ohniskových skupin. Zapojilo se do ní 184 žáků šestých tříd a 97 rodičů. Dotazníky měly čtyři hlavní funkce. V první řadě zjišťovaly kvantitativní údaje o počtu žáků, kteří měli muže jako své učitele, dále obecné názory rodičů a studentů o tom, zda by mělo být na školách více či méně učitelů mužů a které pohlaví učitele by preferovali žáci pro sebe a rodiče pro své děti. Třetí část dotazníku byla kvalitativní, rodiče i žáci mohli doplnit jakékoliv informace týkající se tématu. Ve čtvrté části dotazníku bylo zjišťováno, kdo by se následně chtěl zúčastnit ohniskové skupiny.

Autoři uvádí, že zatímco vnímaná potřeba mužů učitelů je spojována s výhodami především pro chlapce, ze závěru této studie vyplývá, že muži učitelé jsou užiteční nejen pro chlapce, ale i pro dívky, což samo o sobě není příliš překvapující. Důležité ale je, že výzkumníci objevili několik specifických sociálních výhod, které jsou významné právě pro dívky.

Studie nejprve uvádí souhrnné výsledky, které se týkají sociálních výhod pro chlapce a dívky v případě, že je učí muž.

- Postava učitele jako model role.
- Postava učitele jako otcovský vzor.
- Učitel jako důvěrník a poskytovatel pomoci, když žáci, a zvláště chlapci potřebují poradit nebo pomoci.
- Muž učitel je důležitý pro chlapce zvláště na začátku puberty.
- Muž učitel je důležitý v interakci s dívkami – dívky mají možnost učit se rozumět mužům.

V závěru výsledků, které se týkají dívek, se ukázalo, že pro dívky je důležité, aby je učili muži učitelé a to proto, aby se dostávaly do interakce a vztahů s muži obecně. Ze strany matek, které se k tomuto tématu také vyjadřovaly, vyšly čtyři oblasti:

1. Dívky by měly vidět, že muži nejsou vždy „ti tvrdí“, ale že mají i své „jemnější“ stránky.
2. Nedostatek mužů učitelů vede k tomu, že dívky se bojí mužů a nevědí, jak s nimi jednat.
3. Dívky rozvíjejí svůj pohled na sebe prostřednictvím mužských vzorů.

4. Dívky se učí o vztazích s muži a tom, jak s nimi komunikovat.

Závěrem studie je, že vnímaná potřeba mužů učitelů ve školství není z důvodu lepších akademických výsledků chlapců či zlepšení jejich chování, ale z důvodů především sociálních, které jsou zmíněny výše a které zároveň slouží nejen chlapcům, ale i dívkám. Ukázalo se také, že pohlaví učitele na nižším stupni vzdělávání může být důležitým aspektem pro budoucí vytváření vztahu mezi studenty a muži učiteli na středních a vyšších školách.

4.3. Projekty na podporu mužů učitelů

Abychom měli více mužů učitelů na školách, je potřeba provést mnoho změn. O tyto změny, podporu a povzbuzení mužů k tomu, aby se stali učiteli, usiluje celá řada projektů. Jeden z nich probíhal několik let i v České republice. Více toho funguje pochopitelně v zahraničí, především ve Spojených státech a Velké Británii.

Představím český projekt „Muži do škol“, který fungoval pod Ligou otevřených mužů, dále velmi úspěšný skotský projekt „Men in childcare“, „Men Teach“, který funguje v USA a za zmínku stojí také projekt, který funguje v rámci University of East Anglia, „Men into primary“. Všechny čtyři projekty spojuje potřeba toho, mít ve školách více učitelů mužů. Každý z projektů se snaží o podporu mužů, kteří se rozhodnou pro kariéru učitele a vybízí i další, aby se jimi stali. Nabízejí různé formy kurzů, školení, mentoringu nebo mužských skupin. Nejde jim však jen o to, získat co nejvíce učitelů, ale zabývají se obecně tématy mužství, aktivního otcovství a prosazují, že role muže má ve výchově dítěte nezastupitelnou roli.

Muži do škol

Projekt „Muži do škol“ vznikl pod iniciativou Liga otevřených mužů, která se zabývá kvalitním životem mužů. Nabízí různé kurzy pro muže a poradenství, získává a šíří „know – how o mužích“, rozvíjí projekty zaměřující se na mužská témata (v roce 2018 je to například „Táta na plný úvazek“, který usiluje o to, aby se otcové zapojovali do péče o děti již od narození).

Muži do škol bylo jedním z témat, kterým se Liga v letech 2009–2012 zabývala. Tento projekt odstartoval v roce 2009 na konferenci Ministerstva školství mládeže a tělovýchovy se stejnojmenným názvem Muži do škol, v čele s Václavem Šnebergerem, který je odborným garantem tématu. Hlavním hostem byl Keny Spence ze Skotska, který je koordinátorem projektu „Men in childcare“ o kterém bude pojednáno dále. Spence na konferenci představil „know how“ své organizace a mluvil o důležitosti práce mužů mezi dětmi. Cílem konference bylo ukázat odborníkům pracujícím s dětmi, že výchova a rozvoj dětí by měly být co

nejpestřejší. Konference řešila témata genderové rovnosti ve vzdělávání, inkluze a také důležitost individuálního přístupu ke vzdělávání dětí.

Snahou projektu bylo podporovat muže v jejich pedagogických aktivitách, poskytovat poradenství vzdělávacím institucím, propagovat účast mužů ve školním a předškolním vzdělávání. Projekt byl ukončen v roce 2012.

Men in childcare

Jedním z nejúspěšnějších projektů v oblasti mužů učitelů je projekt „Men in childcare“, který vznikl ve Skotsku v roce 2001. Založili ho Keny Spence a Colin Chisholm. V začátcích byl projekt vázán na dětské a rodinné centrum v Edinburghu, postupně se však rozšířil po celém Skotsku. Jeho cílem je podpora mužů, aby se zapojili do vzdělávání a do práce s dětmi, především s těmi v předškolním věku. Stejně tak se zabývá otázkami aktivního otcovství.

Projekt poskytuje rekvalifikační kurzy pro muže, kteří chtějí nastoupit jako učitelé v předškolních zařízeních či dětských centrech. Kurzy probíhají 16 týdnů ve třech úrovních (od základního až po pokročilý), na konci absolventi získají certifikát. Kurzy jsou poskytovány zdarma, protože celý projekt je financovaný skotskou vládou, která má navýšení mužů učitelů jako jednu z hlavních priorit v oblasti vzdělávání. Projekt úzce spolupracuje se skotskými univerzitami, na kterých obvykle školení probíhají a svým absolventům poskytuje i informace o možném pracovním uplatnění.

Ročně projde kurzy přibližně tisícovka mužů. Za dobu fungování „Men in childcare“ vzrostl počet mužů v předškolních zařízeních ve Skotsku o 10–12 %.

Men Teach

„Men Teach“ je nezisková organizace, která vznikla v roce 1979 v Minnesotě ve Spojených státech, aby zvýšila počet mužů, kteří budou pracovat s malými dětmi. Organizaci založil Bryan G. Nelson, který působí na Metropolitní státní univerzitě v Minnesotě a věnuje se práci s malými dětmi a rodinami.

Organizace nabízí prostor pro učitele, studenty a ředitele škol, kde mohou sdílet své zkušenosti nebo najít informace a výzkumy o mužích učitelích. Poskytuje poradenství v oblasti nábory zaměstnanců, vzdělávacích systémů, pořádá také školení učitelů, ale i školení a workshopy v rámci univerzit, kde motivují mladé muže k profesi učitele. Spolupracují s předškolními zařízeními a školami. Podílejí se na vývoji programů pro studenty, učitele a ředitele škol, které jsou zaměřeny na získávání a udržení mužů učitelů v rámci vzdělávání a v práci s dětmi obecně. Každý rok sestavují a analyzují data o mužích učitelích a provádí výzkum o významu mužů učitelů ve výuce.

University of East Anglia – Men into primary

„Men into primary“ je určen studentům učitelství pro první stupeň, ale také těm, kteří o kariéře učitelství uvažují. Jde o jakýsi první krok v rozhodování pro kariéru učitele. Poskytuje zájemcům možnost nahlédnout do prostředí základní školy a seznámit se tak s učitelskou profesí přímo v praxi.

Jde o dvoudenní program, kde se studenti či uchazeči setkají s učiteli v různých fázích své učitelské kariéry, mají možnost s nimi diskutovat, naslouchat jejich zkušenostem a bavit se s nimi o svých obavách a dalších poznatcích.

Druhý den stráví účastníci programu v prostředí základní školy, mají možnost zapojit se do výuky, vyzkoušet si učit a hovořit s učiteli o tom, co je k danému tématu zajímavá.

Shrnutí teoretické části

V první polovině teoretické části jsem se zabývala obecným pojetím učitelské profese, jejím vývojem, profesní identitou, motivací k profesi a osobností učitele. Dále jsem popsala aspekty vztahu mezi učitelem a žákem, jehož součástí je interakce a komunikace, autorita učitele a třídní klima. Mým cílem bylo zasadit téma práce do všeobecného kontextu a zmínit se tak o tom, co se týká všech učitelů bez ohledu na pohlaví.

Ve druhé části jsem již více směřovala k samotnému tématu práce. Popsala jsem problematiku genderu v kontextu vzdělávání a s tím související i feminizaci učitelské profese. Poslední kapitola se dotýká tematiky mužů učitelů již konkrétně. Představuji vývoj tohoto tématu v zahraničí, snahy anglosaských zemí o nábor a udržení učitelů na školách a prezentuji výzkumné studie zahraničních autorů, které se týkají především konceptu rolového modelu muže učitele pro žáky.

Teoretická část je zakončena ukázkou projektů (jednoho českého a třech zahraničních), které podporují a motivují muže, aby se stali učiteli.

Ze všech dostupných materiálů, které jsem se snažila v teoretické části prezentovat, mne k empirické části vedly především zahraniční studie. Ačkoli obvykle nejde o rozsáhlé výzkumné práce, ale spíše o menší lokální výzkumná šetření v anglosaském prostředí, byly ve své podstatě jediným materiálem, který vedl mé uvažování nad mým vlastním výzkumem.

Z témat, která se ve výzkumech objevovala, jsem stavěla otázky do rozhovorů s respondenty a snažila se ověřovat a zjišťovat, zda například i v našem českém prostředí je součástí role učitele, ze strany učitelova a žákova okolí, důležitý koncept vzoru muže učitele jako významný faktor pro vývoj chlapců nebo zda do role učitele patří zástup nefunkčního otce v rodině.

Smyslem zkoumání je tedy pro mne zodpovědět otázky, jaká je role muže učitele na prvním stupni a co všechno do ní patří? S čím se musí muž jako učitel na prvním stupni potýkat? Jak na to reagují jeho kolegyně v pedagogickém sboru? Jak rodiče a jeho žáci?

Odpovědi na tyto otázky budu hledat v empirické části, jejíž hlavním těžištěm je případová studie učitele prvního stupně, doplněná o vyjádření osmi dalších učitelů k jejím výsledkům.

EMPIRICKÁ ČÁST

Empirická část měla dvě na sebe navazující fáze. První fází výzkumu byla příprava, sběr dat a následné zpracování případové studie. Je také hlavním těžištěm empirické části. Po skončení analýzy a interpretace dat případové studie se jevílo jako vhodné s výsledky dále pracovat a rozšířit tak výzkumné šetření o další pohledy učitelů.

Následovala druhá fáze výzkumu, která byla spíše doplněním fáze první než samostatným výzkumným celkem. Výsledky případové studie jsem shrnula do krátké zprávy. Zprávu s výsledky výzkumu jsem rozeslala dalším učitelům, kteří se mi k nim písemně vyjádřili. Závěry druhé fáze výzkumu tak rozšiřují výsledky případové studie a umožňují závěry diplomové práce více zobecnit.

První fáze výzkumu – případová studie

5. Cíl výzkumu a výzkumné otázky

Hlavním cílem výzkumu bylo zjistit, jaká je role muže učitele v prostředí 1. stupně základní školy a co všechno obnáší. Jako dílčí výzkumné otázky jsem si stanovila:

1. Jak muže učitele vnímají pedagogičtí pracovníci školy?
2. Jak muže učitele vnímají rodiče žáků?
3. Jak vnímají svého učitele samotní žáci?

6. Design výzkumu

Vzhledem k tomu, že jsem byla přirozenou součástí výzkumného prostředí jako asistentka pedagoga, mohla jsem se tak věnovat danému problému opravdu do hloubky a podrobně. Díky této možnosti se jako výzkumný design jeví vhodný kvalitativní přístup a v něm zvolená strategie případové studie.

Prostřednictvím kvalitativního výzkumu se můžeme zabývat případem holisticky, tedy zkoumat problém z různých stran, které následně propojíme dohromady. Jde o proces, kdy se vytváří komplexní, holistický obraz, analyzuje různé typy textů, podává informace o názorech zúčastněných ve výzkumu, a především provádí zkoumání v přirozených podmínkách (Hendl, 2016).

Kvalitativní výzkum je navíc výzkumem pružným, to znamená, že výzkumník může své otázky modifikovat či doplňovat i během probíhajícího výzkumu (Hendl, 2016).

Typickými charakteristikami kvalitativního výzkumu je menší využití standardizovaných metod. Obvykle se pracuje s nižším počtem respondentů a výsledky tak nemohou být zobecnovány na celou populaci. Kvalitativní přístup se zabývá lidmi a tím, jak se v daném

prostředí chovají a jak chápou to, co se děje kolem nich, proč jednají určitým způsobem. Sesbíraná data se analyzují a interpretují induktivně. Na závěr výzkumu je vytvářen podrobný popis toho, co bylo pozorováno a zaznamenáno a tím i vyjasněna zkoumaná situace (Hendl, 2016).

Jak již bylo uvedeno výše, jako výzkumnou strategii jsem zvolila případovou studii. Případová studie umožní jeden nebo více případů podrobně zkoumat a detailně jim porozumět (Švaříček a Šed'ová, 2007). Jde totiž o celostní, holistický přístup, který se snaží zaznamenat konstitutivní složky případu, zachytit ho v jeho reálném prostředí a čase, a tak se dostat k jeho hlubšímu porozumění (Mareš, 2015).

Tři důležité charakteristiky případové studie uvádí Yin (2003, in Švaříček, Šed'ová, 2007):

1. Případová studie je integrovaným systémem s vymezenými časovými a prostorovými hranicemi. Jde o náhled badatele, který zkoumá případ v celé své komplexnosti, jako součást celého systému, ne jako izolovaný případ.
2. Zkoumá sociální jev vždy v reálném kontextu, za co možná nejpřirozenějších podmínek.
3. K získávání údajů jsou využívány všechny dostupné metody sběru dat.

K dalším charakteristikám patří také, že případová studie se v kontextu daného případu zaměřuje vždy na současnost (Mareš, 2015).

Případová studie této práce odpovídá typově jednopřípadové neboli individuální případové studii, jak uvádí Mareš (2015). Jde o podrobný výzkum určitého aspektu u jedné osoby v tomto případě učitele v kontextu základní školy (Hendl, 2016). Tento typ jsem si zvolila proto, že jako součást třídy jsem měla možnost sledovat učitele a jeho třídu během celého školního roku, každý den a mít tak unikátní možnost porozumět problému opravdu do hloubky.

6.1 Metody sběru dat

V případové studii se využívají všechny dostupné metody sběru dat, aby byl případ zachycen v celé své komplexnosti, jak je uvedeno v charakteristikách. Ačkoliv jde o výzkumnou strategii využívající se především v kvalitativním přístupu, není vyloučena kombinace kvantitativních a kvalitativních metod.

Ke sběru dat jsem využila hloubkové polostrukturované rozhovory, zúčastněné pozorování, dotazník a ohniskovou skupinu doplněnou o kresbu.

Hlubkový polostrukturovaný rozhovor

Cílem polostrukturovaných rozhovorů bylo získání informací od pedagogických pracovníků školy, kteří jsou zároveň blízcí spolupracovníci učitele Michala.

Rozhovor jsem si zvolila jako jednu z hlavních metod. Vychází z něj také nejvíce sesbíraných dat. Polostrukturovaný rozhovor mi umožnil vytvořit si seznam otázek, kterých jsem se mohla držet a zároveň jsem mohla mít v dotazování určitou svobodu, když se v rámci rozhovoru vyskytla další témata, na které jsem se doptávala.

Výhodou rozhovoru a také důvodem, proč jsem si tuto metodu zvolila jako jednu z hlavních, je bezesporu možnost zachytit informace prostřednictvím výpovědí v jejich přirozené podobě, což je jeden ze základních principů kvalitativního přístupu (Švaříček, Šed'ová, 2007).

Zúčastněné pozorování

Cílem mého zúčastněného pozorování bylo ověřit, zda to, co bylo řečeno ze strany učitele Michala a žáků v rozhovoru a ohniskové skupině, se skutečně odehrává a pokud ne, tak objasnit a doplnit rozhovory o poznatky z reálného dění.

Ze své pozice jsem mohla využít zúčastněné pozorování, protože jsem měla možnost být přítomna v hodinách, aniž bych jakkoliv narušovala běžný chod třídy, což je v souladu s tím, co popisují Švaříček a Šed'ová (2007), že zúčastněné pozorování probíhá v prostředí, kde se odehrávají studované jevy, zároveň ale také uvádějí, že výzkumník, ačkoliv se dostává do kontaktu s pozorovanými, do celého procesu nijak nezasahuje. To se mi pochopitelně příliš nedařilo, protože jsem ve třídě musela pracovat, věnovat se žákům nebo vypomoci s něčím učiteli. Kolikrát jsem tedy nemohla zaznamenávat vše, co bylo třeba. Data z pozorování mají kvůli tomu určité limity a nejsou tolik komplexní, jak by mohla být, kdybych byla nezávislým pozorovatelem. Dle Hendla (2016, str. 196) jsem byla úplným účastníkem. „*Úplný účastník se stává rovnoprávným členem skupiny a tráví se skupinou většinu času. Členy skupiny neinformuje o své pravé totožnosti. Například pracuje ve škole, kterou zkoumá, jako učitel.*“

Dotazník

Jako další metodu jsem použila dotazník. Dotazník obsahuje předem připravené a pevně formulované otázky na které respondent odpovídá písemně (Chrásky, 2007). V mém případě šlo tedy pro respondenty o poměrně rychlou, anonymní a časově nenáročnou formu sdělení. Cílem této metody bylo získat informace od rodičů žáků. Vzhledem k tomu, že by bylo komplikované a časově náročné provádět s rodiči rozhovory, byl dotazník vhodnou alternativou získání dat od této skupiny respondentů.

V dotazníku jsem využila uzavřených i otevřených položek. Uzavřené položky jsou ty, které respondentovi předkládají předem dané odpovědi. Otevřené položky pak žádné takové odpovědi nenabízejí, respondent se vyjadřuje volně (Chráska, 2007).

Ohnisková skupina

Cílem ohniskové skupiny bylo zkoumat názory a postoje žáků ke svému třídnímu učiteli. Můžeme ji nazvat také skupinovým rozhovorem nebo skupinovou diskuzí, kde prostřednictvím skupinových interakcí získáváme potřebná data (Eger, Egerová, 2017). Doplnila jsem ji o kresbu učitele, kterou každý z žáků kreslil, společně jsme si pak nad obrázky povídali a přesunuli se tak jednodušeji k tématu. Ovšem vzhledem k nízkému věku žáků jsou ohnisková skupina či diskuze termíny spíše nadnesenými. Chlapci byli velmi nesoustředění, příliš neodpovídali a většinu času jsem strávila napomínáním. Dívky odpovídaly poměrně svižně, ale popisně, nevyjadřovaly se v souvislých větách, ale pouze přídavnými jmény, popisnými slovy, velmi rychle ztrácely pozornost a ke konci již nebylo možné s nimi hovořit, protože nebyly ochotné poslouchat ostatní a ve skupině tak byl poměrně velký ruch a společný čas jsem musela ukončit.

6.1. Organizace sběru dat

Před začátkem šetření jsem si vyžádala souhlas s provedením výzkumu od vyučujícího, jehož se týká případová studie a také od ředitelky školy. Oba s výzkumným šetřením na škole souhlasili.

Výzkumné šetření začalo zúčastněným pozorováním v lednu 2018, kdy jsem si začala dělat terénní poznámky v hodinách. Pozorování jsem ukončila na konci května 2018. Byla jsem přítomna každý den, vždy na první dvě vyučovací hodiny, někdy i více. Obvykle však na český jazyk a matematiku. V hodinách jsem působila zároveň jako asistentka pedagoga, tudíž jsem nebyla nezávislým pozorovatelem. Neměla jsem tedy možnost zaznamenat vždy vše, často jsem ani neměla přehled o tom, co se ve třídě děje, když jsem musela pracovat s nějakým žákem individuálně. Terénní poznámky mají tak určité limity, nejsou tak podrobné, jak by mohly a měly být a zajisté jsem nezachytila vše, co se ve třídě dělo a co by pro mne mohlo mít význam.

Dalším krokem byly hloubkové polostrukturované rozhovory s pedagogickými pracovníky školy. První rozhovor jsem začala zcela záměrně s paní učitelkou, která mého hlavního informanta uváděla do praxe, když do školy nastoupil po studiu, tedy ho i velmi dobře zná, zároveň učí paralelní třídu, tudíž jsou ve velmi častém kontaktu. Dostala jsem tak na začátek poměrně velké množství informací, které jsem pak mohla využít v dalších rozhovorech. Rozhovory jsem dále prováděla s dalšími vyučujícími prvního stupně, s ředitelkou školy,

výchovnou poradkyní, vychovatelkou a jedním učitelem druhého stupně. Všechny rozhovory proběhly v prostorách školy (obvykle ve třídách) a v pracovní době pedagogů. Vždy jsem se s nimi domluvila na rozhovoru předem a sešla jsem se s nimi ráno před vyučováním, o jejich volné hodině nebo o velké přestávce.

Rozhovor jsem začínala tím, že jsem krátce představila téma mé práce, ujistila jsem respondenty o anonymitě a požádala o souhlas s nahráním rozhovoru na mobilní telefon. S nahráváním souhlasili všichni, kromě jedné paní učitelky, která si nahrávání nepřála a která zároveň ani nebyla příliš ochotna odpovídat na otázky. Bohužel z tohoto rozhovoru je jen pár útržkovitých informací, které jsem si byla schopna zapamatovat a zapsat. Zapisovat si velkou část řečeného, dávat pozor, uvažovat o formulaci dalších otázek, bylo takřka nemožné. Ačkoliv se mi s ostatními spolupracovalo dobře, některé rozhovory jsou velmi krátké, protože paní učitelky nevěděly, jak odpovídat nebo odpovídaly velmi stručně a obecně. Uvažovala jsem nad tím, zda nemám špatně postavené otázky, ale další část rozhovorů byla velmi povedená a opravdu přínosná pro výzkumné šetření. Od třech vyučujících jsem se dozvěděla, že o této tematické nikdy nepřemýšlely a u některých otázek mi sdělily, že neví, jak odpovědět.

Další metodou, kterou jsem použila, byl dotazník pro rodiče žáků zkoumaného třídního učitele. S učitelem jsem se domluvila, že dotazník rozdám na třídních schůzkách. Také jsem o dotazníku a následující ohniskové skupině s dětmi informovala ředitelku školy, která se vším souhlasila. Rodičům jsem vysvětlila téma a koncept mé práce, ujistila je o anonymitě a poprosila jsem je o vyplnění dotazníku. Rodiče byli ochotní a dotazník vyplnili přímo na místě. Tím, že ale třídní schůzky trvaly již delší dobu, většina z nich už spěchala, tak některé dotazníky nebyly vyplněné kompletně nebo byly vyplněny velmi stručně, někteří si dotazník vzali domů a už ho nevrátili. I tak se mi ale podařilo získat informace zajímavé pro výzkumné šetření.

Kromě dotazníků jsem také rodiče žádala o souhlas s tím, zda mohu ve třídě provést ohniskovou skupinu s jejich dětmi. Ubezpečila jsem je o anonymitě celé práce. Představila jsem jim plánovaný postup, sdělila jsem jim, že děti budou kreslit obrázky pana učitele a pak si o tom s nimi budu ve skupině povídat. Všichni rodiče souhlasili.

Následně jsem tedy domluvila s učitelem vhodný den, kdy si děti budu moci převzít na dvě vyučovací hodiny. Dětem jsem nejprve zjednodušeně vysvětlila, že studuji a že píši závěrečnou práci a budu potřebovat jejich pomoc. Vysvětlila jsem jim také, jakým tématem se zabývám a že jejich pohled na věc mne velmi zajímá. Děti byly velice zvědavé a kladly mi různé otázky a zajímaly se, proč mají kreslit zrovna takový obrázek. Děti dostaly zadání „můj pan učitel“, více jsem do toho nezasahovala, nechala jsem jim tak volnost. Kreslily na čtvrtky, pastelkami a zabralo jim to přibližně 30 minut. Následující vyučovací hodinu jsem si skupinu

žáků rozdělila na děvčata a chlapce. Toto rozdělení bylo především z praktických důvodů, abychom nemuseli trávit čas nad rozdělováním skupinek a vyhnuli se tak případným neshodám mezi dětmi, které obvykle nastávaly, když se měly rozdělit napříč pohlavími.

Každá skupina šla se mnou do vedlejší místnosti, ta druhá mezitím pokračovala ve vyučování s panem učitelem. Nejprve jsme si povídali nad obrázky, ptala jsem se jich, co nakreslily a proč a následně jsem je poprosila, aby si představily, že jsem přišla nová do třídy a něco mi o panu učiteli řekly. Vzhledem k tomu, že se jednalo o žáky druhého ročníku, nechala jsem co nejvíce volný prostor, aby povídaly o tom, co je k tématu napadne. Řečené odpovědi jsem se snažila zapisovat. Většinou děti odpovídaly jednoslovně, přídavnými jmény a popisně, hodně se opakovaly. Dívky odpovídaly konkrétněji a barvitě, chlapci byli spíše struční, a ne tak hovorní. Děti to také po chvíli přestalo bavit, takže už se pak tolik nesoustředily a diskuzi jsem ukončila.

Jako poslední jsem provedla hloubkový polostrukturovaný rozhovor s hlavním informantem. Rozhovor jsem sestavila na základě již zjištěných údajů z výzkumného šetření, ale také z literatury, kterou uvádím v teoretické části této práce. Rozhovor měl dvě části, první se týkala učitele samotného, volby profese, motivace a ve druhé části jsem se zabývala tématy, která vyplynula ze získaných dat. Rozhovor proběhl v rámci výuky plavání, kdy byly děti pod dozorem plaveckých instruktorů a já jsem tak mohla mít s učitelem prostor věnovat se rozhovoru. Nestihli jsme ho napoprvé celý, takže jsme ho dokončovali další týden. Rozhovor trval dohromady přibližně 55 minut.

6.2. Metoda analýzy a interpretace dat

Pro analýzu textů, které vznikly přepsáním rozhovorů, poznámek z pozorování a výpovědí vyplývajících z otevřených otázek v dotaznících, jsem využila otevřené kódování, které je součástí metody zakotvené teorie². Otevřené kódování jsem zvolila z důvodu jeho jednoduchosti, účinnosti a také proto, že je možné ho aplikovat v široké škále různých kvalitativních projektů. Otevřené kódování umožňuje text rozbít na samostatné jednotky, kterým jsou dále přidělena jména a s těmito nově označenými fragmenty textu je možné dále pracovat (Švaříček, Šed'ová, 2007).

² „Zakotvená teorie je teorie induktivně odvozená ze zkoumání jevu, který reprezentuje. To znamená, že je odhalena, vytvořena a prozatím ověřena systematickým shromažďováním údajů o zkoumaném jevu a analýzou těchto údajů. Proto se shromažďování údajů, jejich analýza a teorie vzájemně doplňují. Nezačínáme teorií, kterou bychom následně ověřovali. Spíše začínáme zkoumanou oblastí a necháváme, ať se vynoří to, co je v této oblasti významné.“ (Strauss, Corbinová, 1999, str. 14)

Pro interpretaci dat jsem použila metodu vyložení karet, která je velmi jednoduchou nadstavbou na otevřené kódování. Tato metoda mi umožnila kategorizovaný seznam kódů uspořádat a postavit do určité linky. Pomohla mi sestavit text tak, že jsem převyprávěla obsah jednotlivých kategorií, zároveň jsem ale nebyla nucena použít všechny kategorie, nýbrž pouze ty, které se vztahovaly k výzkumným otázkám a mezi kterými se objevovala nějaká souvislost (Švaříček, Šedřová, 2007).

6.3. Charakteristika výzkumného vzorku

Případová studie zkoumala učitele prvního stupně základní školy, jeho pozici a co všechno tato pozice může obnášet. Zkoumaný učitel vystudoval učitelství pro první stupeň s rozšířením o dramatickou výchovu. V rámci studia také absolvoval studijní pobyt ve Velké Británii. Do zaměstnání nastoupil ihned po studiu, a to do základní školy, ve které probíhalo výzkumné šetření. V době získávání dat bylo učiteli 30 let a v učitelské praxi byl pátým rokem. Za tuto dobu byl třídním učitelem třech tříd. Jeho první třídou byly žáci druhého ročníku, další dvě třídy už učil standardně první dva roky³. Ve své pedagogické praxi uplatňuje zkušenosti i ze střední průmyslové školy elektrotechnické, kde se věnoval programování. Na škole má na starosti webový informační systém „Škola online“ a je k dispozici svým kolegyním v případě technických potíží s daným systémem nebo s počítači. V rámci výuky pak hojně využívá práci s interaktivní tabulí. Kromě učitelství se pracovně věnuje i jiným aktivitám v oblasti pořádání sportovních závodů. Ve volném čase například divadlu.

Případová studie dále zahrnuje rozhovory s pěti učitelkami prvního stupně. Tři z nich jsou v praxi přes 20 let (35, 29 a 25 let). Jedna paní učitelka učila 9. rokem a jedna 3. rokem. Dalším respondentem byla ředitelka školy, dále výchovná poradkyně, která je současně i metodičkou prevence a zástupkyní ředitelky. Provedla jsem rozhovor také s jedním učitelem druhého stupně, který na škole učí fyziku a tělocvik. Poslední rozhovor byl s paní vychovatelkou.

Dalšími respondenty byli rodiče žáků. Pro tuto práci nebyly podstatné žádné bližší údaje. Dotazníkového šetření se zúčastnilo 11 žen a 3 muži.

Posledními respondenty byli samotní žáci. Žáci byly v době sběru dat ve druhém ročníku. Věkově tedy mezi 7 a 8 lety. Ohniskové skupiny se účastnilo 10 dívek a 13 chlapců.

6.4. Charakteristika školy

Aby byla případová studie kompletní, je nutné popsat, v jakém prostředí sběr dat k případové studii probíhal a tedy, jaký je kontext celého zkoumaného případu (Hendl, 2016).

³ Na ZŠ je nastavený systém tak, že děti během pěti let prvního stupně vystřídají dva třídní učitele (standardně). První učitel je má v 1. a 2. třídě, další pak od 3. do 5. třídy. První a druhé třídy obvykle učí ti stejní učitelé.

Vycházím z dokumentace školy, která mi byla poskytnuta k nahlédnutí. Zcela záměrně neuvádím přesnou lokalitu školy ani bližší identifikační údaje, aby byla zachována anonymita případu.

Základní škola se nachází v centru hlavního města a její historie sahá do konce 30. let 20. století, kdy byla založena. Ačkoliv se škola nachází nedaleko rušné komunikace, její lokalita je klidná. Před budovou se nachází park s dětským hřištěm a v okolí jsou obytné domy.

Od 90. let je škola příspěvkovou organizací a jejím zřizovatelem je příslušná městská část. Škola má devět ročníků, přípravnou třídu a také mateřskou školu. Má hlavní budovu a odloučené pracoviště. Původní kapacita školy je 600 žáků, ve školním roce 2017/2018, kdy probíhal sběr dat, navštěvovalo školu 499 žáků a v pedagogickém sboru bylo 50 učitelů, 45 žen a 5 mužů. Základní škola je školou spádovou, ale navštěvují ji i žáci jiných městských částí a v posledních letech také stále více dětí cizinců.

Škola disponuje poměrně kvalitním výukovým zázemím. Má dvě počítačové učebny, informační centrum a pracovny s interaktivními tabulemi. Součástí budovy je také venkovní sportovní areál, který má čtyři sportovní plochy s umělým povrchem a atletickou dráhu. V zimním období jsou v provozu dvě nafukovací přetlakové haly.

Škola jakožto základní poskytuje svým žákům všeobecné vzdělání, ale má také některá specifika, na které je při výuce kladen důraz. Zaměřuje se na matematiku a přírodovědné obory, informační a komunikační technologie, sportovní výchovu, výuku anglického jazyka od 1. ročníku a možnost zaměření výuky na 2. stupni formou volitelných předmětů. Škola svou výuku realizuje dle školního vzdělávacího programu „Škola pro život“, jehož základními cíli jsou například:

- Umožnit žákům osvojit si strategii učení a motivovat je pro celoživotní učení.
- Podněcovat žáky k tvořivému myšlení, logickému uvažování a k řešení problémů.
- Připravovat žáky k tomu, aby se projevovali jako svébytné, svobodné a zodpovědné osobnosti, uplatňovali svá práva a plnili své povinnosti.
- Vést žáky k toleranci a ohleduplnosti k jiným lidem, jejich kulturám a duchovním hodnotám, učit je žít společně s ostatními lidmi.

Součástí školy je také školní družina, která funguje pro žáky prvního stupně. Pracuje formou měsíčních projektů a pořádá v rámci školy různé kulturní akce jako jarmark, karneval, vánoční besídky. Žáci mají také možnost využít pestrou škálu zájmových kroužků, které jim jsou nabízeny přímo v prostředí školy.

7. Případová studie učitele prvního stupně základní školy

V případové studii se zaměřuji na to, jaká je pozice muže učitele na prvním stupni ZŠ a co všechno obnáší. Záměrem případové studie bylo obsáhnout pohled na dané téma z různých stran, aby bylo možné případ vidět v celém svém kontextu. Zajímalo mne, jak pozici učitele vnímají pedagogičtí pracovníci školy, rodiče žáků a samotní žáci. Zároveň doplňuji výsledky rozhovorů s pedagožkami a jedním pedagogem o pohled zkoumaného učitele, který byl také zjišťován pomocí rozhovoru a který umožňuje nahlédnout na vyskytující se témata v celé své komplexnosti.

Případová studie bude také doplněna zjištěnými poznatky ze zúčastněného pozorování, které jsem prováděla během celého školního roku.

Dle výzkumných otázek bude mít tato část tři tematické celky, z nichž každý je výsledkem použití a zpracování jedné z výzkumných metod.

Všechna jména použita v případové studii jsou pro zachování anonymity změněna.

7.1. Profesní dráha učitele Michala

Na úvod bych chtěla představit vývoj profesní dráhy učitele Michala od počátku jeho uvažování nad učitelskou profesí, přes současnost, až po výhled do budoucnosti.

O studiu učitelství Michal začal uvažovat poté, co ho nepřijali na činohru na DAMU. Zkušenosti s dětmi již měl. Věnoval se jim, když pořádali dětská divadelní představení v rodné vsi, při sportu či při hlídání dětí známým.

Jeho volbu ovlivnila také pozitivní zkušenost se svou vlastní třídní učitelkou na základní škole.

Michalovým prvním záměrem bylo studium předškolní pedagogiky, ale když zjistil, že v té době bylo sedm mužů učitelů v mateřských školách po celé republice, rozhodl se pro první stupeň ZŠ. Důvodem byly obavy z předsudků společnosti, jak sám uvádí „*rozhodoval jsem se mezi ZŠ a MŠ. S tím, že když jsem zjistil, že v té době bylo sedm chlapů v MŠ po celé republice, tak jsem si řekl, že když to vystuduju, tak mě okamžitě zavřou, že jsem pedofil. Na tom prvním stupni se ten chlap dá občas zkousnout.*“

Myslí si, že dnes už je situace jiná a že ve školství je mužů více, než před 10 lety, kdy si vysokou školu vybíral.

Michal se tedy nakonec rozhodl skloubit svůj vřelý vztah k dětem a zálibu k divadlu. Vystudoval učitelství pro první stupeň s rozšířením o dramatickou výchovu.

Během vysoké školy byl jediným mužem v denním studiu a ani za těch pět let studia tam žádný muž nenastoupil. Sám o sobě říká, že byl velká rarita a všichni vyučující ho znali. Domnívá se, že jako muž měl díky tomu i výhodu. „*Je možný, že i díky tomu jsem o trochu líp*

projel, že kdybych byl ženská, tak by mě víc dusili. Ale třeba tělocviky mi dávali víc sežrat. Snažili se mě dokonce přetáhnout na tělocvik, ale já jsem nechtěl.“

Jeho okolí volbu studia přijalo pozitivně, setkal se jedině s poznámkou, že „*pajda je zašivárna*“, což se mu během studia nepotvrdilo. Říká, že učitel prvního stupně musí obsáhnout spoustu znalostí, ačkoliv nejsou tak podrobné a že to není tak jednoduché, jak se může na první pohled zdát.

Během shánění prvního pracovního místa ale jako muž výhodu určitě neměl. Pracovní místo se mu podařilo získat až napotřetí, a to v jiném městě, než ze kterého pochází. Ve škole, kde pracuje nyní, hrálo roli především jeho mládí, kterému ředitelka školy dala přednost a zároveň i očekávala, že jako muž přinese do školního prostředí něco nového. „*Přišla mi odpověď s tím, že dává přednost mladistvému elánu a že ať se dostavím do školy, že mě bere.*“ „*Doufala jsem, že vydrží a že přinese něco nového než ty ženy.*“

Michal je v současné době ve fázi profesní adaptace (Průcha, 2009), kdy má za sebou první čtyři roky v učitelské praxi. Má svou práci rád, baví ho to, rád využívá ve výuce různé inovace. Pracuje s interaktivní tabulí, zapojuje do výuky prvky z waldorfské školy nebo v matematice využívá prvky z metody profesora Hejného.

Na druhou stranu, sám přiznává, že tato práce není jednoduchá a že dilema, zda z této profese odejít se občas objeví. Michal se mimo výuku věnuje organizování sportovních závodů a dalším aktivitám, takže nabídky přicházejí a obvykle je zvažuje. Zatím nemá rodinu, takže si s financemi vystačí, za pět let, co je učitelem, pozoruje, že se finanční situace učitelů pomalu zlepšuje.

Učitelské profesi se chce zatím věnovat i nadále, sní o tom, že jednou bude učit na české škole v zahraničí nebo pracovat pro Český olympijský výbor.

7.2. Jak muže učitele vnímají pedagogičtí pracovníci školy?

Tato otázka byla zjišťována pomocí polostrukturovaných hloubkových rozhovorů, z nichž vzešla celá řada různých témat. Přepsané rozhovory byly analyzovány pomocí otevřeného kódování, které mi umožnilo vytvořit čtyři hlavní kategorie a v každé z nich několik podkategorií, které uvádím v jednotlivých podkapitolách.

Cílem rozhovorů bylo zjistit, jak se k danému tématu staví pedagogové a další pracovníci školy. Aby bylo možné dívat se na případ komplexně, doplňuji některá tvrzení pedagogů, tvrzeními učitele Michala, která byla také zjišťována pomocí rozhovoru.

7.2.1. Učitel mezi pedagogickými pracovníky školy

Do této první kategorie jsem zařadila dvě podkategorie, které se týkají učitele Michala a souvisí s jeho postavením v pedagogickém sboru.

1. Charakteristika osobnosti učitele Michala z pohledu pedagogů

Učitel Michal je mezi pedagožkami 1. stupně oblíben. Oceňují jeho mladistvý elán a především herecké nadání, které vidí pro děti jako významný benefit, pokud jím učitel disponuje. „*Michal je ten typ učitele, který si uvědomuje, že k těm dětem je potřeba být trochu show man, hlavně u těch menších dětí je to potřeba. Využívá u toho své herecké nadání.*“ To potvrzuje i další z vyučujících, která stejně jako její kolegyně, vnímá, že herecký talent je v povolání učitele výhodou. „*On těm dětem zahraje nějaký divadýlko a ty malý to žerou.*“ Za zmínku také stojí, že ne všem učitelům tento přístup k dětem od začátku vyhovoval. Jedna z vyučujících udává, že využití dramatických prostředků v rámci výuky na ní působilo přehnaným dojmem. „*Přišel mi od začátku, teď to bude znít ošklivě, jako komediant, ale ta dramatická výchova je na něm znát. Až teda jsem s tím měla i problém. Dvakrát jsem mu říkala, že se mi zdá, že to přehrává a jestli to není moc. Možná na ty malé děti ne, protože já s nimi nikdy moc nepřišla do styku.*“

Je vhodné také poznamenat, že nebylo jednoduché v rozhovorech získat informace o tom, jaký je Michal pedagog, protože učitelé si na hodiny nechodí, a tudíž se nikdy vzájemně neviděli učit, nebyli pak ani schopni se k této otázce podrobněji vyjádřit.

Pedagožky vidí svého kolegu jako učitele, který se umí postarat, je k dětem kamarádský, má smysl pro humor, který využívá i v práci s dětmi. „*Dělá s dětmi blbosti, aby bylo veselo.*“ Učitelé také oceňují mít možnost se na někoho obrátit v případě, že si nevědí rady s počítači a dalšími technickými záležitostmi.

2. Muž jako součást pedagogického sboru

Na úvod je dobré uvést, že v učitelském sboru je zastáván tradiční model ženy a muže. Muži jsou těmi, kteří uvažují více racionálně a ženy emočně. „*Muži mají určitě racionálnější přístup ke všemu než ty ženy, ty tam více vnášejí těch emocí.*“ „*No já myslím, že muži neřeší takové ty slepičí dohady, jako řešíme my ženský. Ty chlapi to tak neřeší jako my hysterky.*“ Ze strany učitelek se objevovalo, že by pedagogické sbory měly být více vyrovnané, protože vyjít s tolika ženami najednou, je někdy náročné a pro učitelský kolektiv je lepší, když se pohlaví mohou vzájemně doplňovat. „*Když je v kolektivu nějaká velká homogenita, tak to nedělá dobře, protože to uzavírá obzory všem pracovníkům. To, že je muž, třeba i v jiném věku, než je tady*

většina z nás, tak je určitě dobře pro obě dvě strany. “ V rámci toho sboru, když jsou tady, jak muži, tak ženy, tak to umožňuje najít nějaký společný postup, který je v rovnováze, že se to nevychyluje k jedné nebo druhé straně. Ty smíšené kolektivy jsou potřeba. “ Jeden z učitelů druhého stupně se vyjádřil, že v ženských kolektivech se mohou vyskytovat různé neshody, vzájemné nesympatie a celková atmosféra pak není vřelá. *„Já myslím, že je dobře, když tam těch pár chlapů je, protože, když je čistě ženský kolektiv, tak musí být hrozně nesnášenlivej. My jsme tady takové ty třetí kameny. “* Příliš homogenní a v tomto případě konkrétně ženské kolektivy mají na jejich mužské kolegy z pohledu žen určitý dopad. Ženy mají dojem, že vlivem ženského kolektivu se muži musí mnohem více přizpůsobovat situaci a snadněji se pak podřizují a nejsou tak dominantní. *„Podle mě do toho školství chodí takoví submisivní chlapi anebo se jimi stanou, protože už to vzdají. Protože když má ten učitel, takovej status jakej má... “* *„Ten chlap z toho zblbne mezi těma ženskýma. “* Další z pedagožek vypověděla, že *„muž se časem ženám přizpůsobuje a přebírá jejich názory. “* Je ovšem otázka, zda jde o objektivní pohled, když o něm hovoří zástupkyně majoritního pohlaví. Ve výpovědích se totiž objevilo i to, že ženy považují muže ve školství za podřadné a pro toto povolání nedostačující. Na otázku, zda jsou ženy dominantnější v učitelském kolektivu, se respondentka vyjádřila, že si pedagožky myslí, že jsou lepší než učitelé. *„No možná i předsudek z pohledu těch pedagožek, že si myslí, že učitelky jsou lepší než učitelé. To si některé myslí. Kupodivu je to obráceně v tom školství, než je běžně ve společnosti, že ženy muže považují za níže postavené než ženy. Nebo pro to povolání méně vhodné. “*

Bylo zajímavé sledovat, jakým způsobem se k tomuto tématu staví samotní muži pedagogové. Odmítají, že by ženský kolektiv na ně měl zásadní dopad. *„Jako že by mě ženy nějak válcovaly, to bych neřekl. “* K tomuto vyjádření se souhlasně vyjádřil i kolega, který byl přítomen v pozadí. *„Válcovat se nedáme“. Stejně tak učitel Michal se vyjádřil, že sebou „nenechá moc vorat“. Zároveň ale potvrzuje, že to muže může změnit a že to záleží spíše na osobnosti daného učitele. „Záleží, jak moc je ten člověk povolnej a může se z něj stát slepice. Protože přece jenom dělat s třiceti ženskejma a chlapa potkat jednou za den jen na ahoj, tak to člověka dokáže ovlivnit. “*

Mezi pedagogy panuje shoda, že muž učitel na prvním stupni je vzácnost, že to je něco jiného a neokoukaného. *„Ten muž to prostředí okoření, je to něco nového. “* *„No, myslím si teda, že je to dost neobvyklý na prvním stupni a myslím si, že mají dost výhodu jen tím, že jsou muži. “* Jako důvod výhod respondentka vypověděla, že na to hledí pozitivně hlavně rodiče, ale i děti. Což nemusí vždy platit. Jedna respondentka uvedla svou zkušenost s tím, že se matka jednoho dítěte ptala, zda pan učitel není gay. Myslí si, že rodičovské prostředí může reagovat

různě, ale mezi pedagogy obvykle takto vyhraněné reakce nejsou. „*Je to spíš o rodičích, myslím si, že mezi náma pedagogama to takhle moc není, ale spíš ty rodiče to berou takhle.*“ I zde ale nepanuje úplná shoda. Jedna z respondentek se vyjádřila k mužům učitelům s určitým odstupem. Domnívá se, že v dnešní době, kdy je učitelské povolání nezaplacené, tak není lukrativním místem pro většinu mužů. „*Setkala jsem se s tím, že třeba chlapi, co dělají ve skautu a zároveň učí, tak to byli pedofilové nebo teplouši. Ale to si myslím, že je otázka dnešní doby, protože dřív, když chlapi učili, tak si myslím, že tam šel opravdu normální chlap, ale dneska, když je to nezaplacený, tak k malým dětem musí jít někdo, kdo je má hodně rád nebo celý život vede toho skauta nebo je trošku jinej. Ale to je můj subjektivní názor.*“

Obecně lze říci, že Michal (ale i další muži) je ve sboru vnímán jako vítaná posila, která může vyvažovat prostředí a poskytovat různost názorů. Jeho pozice je posílena tím, že se na škole věnuje informačním technologiím a všichni si ho díky tomu považují, včetně ředitelky školy. Osobně se nesetkal s tím, že by ho někdo z kolegyní hodnotil negativně nebo na základě nějakých předsudků.

7.2.2. Učitel mezi rodiči a svými žáky

Další kategorií, která vzešla z rozhovorů s pedagogy jsou témata, která se týkají pozice učitele mezi jeho žáky a jejich rodiči. V této kategorii se vyskytlo nejvíce oblastí, která odráží zahraniční výzkum (Brownhill, 2014, McGrath, Sinclair, 2013), jako je postavení učitele a jeho zástup nefunkčního otce v rodině, téma rolového modelu pro chlapce a s tím související téma autority.

1. Učitel jako zástupce otce

Na úvod by bylo možná dobré připomenout, jaký byl výchozí diskurz pro tuto podkategorii. V našem českém prostředí jsem se s tímto tématem v odborné literatuře nikde nesetkala. Diskuze na toto téma probíhala především v anglosaských zemích, kde jedním z benefitů pro přítomnost mužů na školách, byl právě zástupce otce pro děti, které s vlastním otcem nevyrůstají (McGrath, Sinclair, 2013). To ovšem nejde příliš v souladu s tím, co tvrdí samotní učitelé, tedy, že jsou především pedagogy, a ne náhradními rodiči (Smith, 2004).

V mém výzkumném šetření se toto téma objevilo také a v podstatě potvrzuje výše zmíněné studie. To, že učitelé by mohli alespoň částečně nahrazovat otce zvláště dětem v mladším školním věku, které se svými vlastními otci nevyrůstají, si myslí jejich okolí, v mém případě, někteří respondenti z řad pedagogů, ale především rodiče, se kterými se pedagogové setkávají. Jedna pedagožka se vyjádřila, že mužský element je důležitý pro chlapce, kteří jsou z rozvedených rodin. „*Pro ty kluky, co jsou z rozvedených rodin, tak jim může nahrazovat toho otce, protože ta složka chlapa je hrozně podstatná.*“ A další z výpovědí pedagogů, která uvádí,

že děti kolem sebe mají hodně žen a mužský vzor jim často chybí. „Ty děti toho mužského berou zase trochu jinak, protože více času tráví s maminkama, babičkama a ten tatínek někdy třeba ani nefunguje, takže ten učitel ho občas vlastně trochu zastupuje v té škole.“

Více tato tendence převládá u matek, které své děti vychovávají bez otce, jak potvrzuje výchovná poradkyně, která s rodiči často pracuje. „Občas se setkávám s tím, že se tady objeví maminka, která říká, že dítě nemá funkčního otce, tak vnímá jako bonus, že to dítě má učitele muže, že vidí nějaký ten mužský vzor.“ Dále také dodává, že matky za ní přicházejí cíleně s tímto zdůvodněním, aby jejich dítě mohlo být u Michala ve třídě. Potvrzuje to i ředitelka školy, která má obdobnou zkušenost. „Rodiče přicházejí s tím, že chtějí dát dítě k panu učiteli.“

Bez ohledu na to, zda to má na dítě vliv či nemá, respondentka uvádí, že si to maminky myslí, a to je v tomto případě rozhodující. „To je asi někdo těžko přesvědčí, je to jejich představa. Tak, jak si je člověk vědom, že má nějaký problém, tak chce najít nějaké řešení, které je po ruce, tak tohle jim připadá jako řešení, které je po ruce.“

Učitel Michal potvrzuje, že muže učitele často chtějí matky a uvádí, že nezáleží na tom, zda má dítě jako učitele muže či ženu, pokud se dítě neidentifikuje s daným učitelem jako svým vzorem. „Spousta maminek, které nemají tatínka nebo s ním nežijí ve společné domácnosti, tak chtějí toho muže učitele, on bude mít alespoň nějakou ten mužskej element, ale pokud to to dítě nevezme jako mužskej element a bere toho chlapa jako učitele a hotovo a ne jako vzor, tak to nic neovlivní.“

On sám se necítí pod tlakem, že by měl zastupovat otce, jednoduše řečeno, nebere to tak, že je to něco, co se po něm žádá. „Učitel by měl být obecně vzorem, ale já osobně to tak asi neberu. Chovám se tak, jako bych tím vzorem být neměl a chovám se tak, jak jsem vychovanej a snažím se tak vychovat i je.“

Pro okolí, ať už pedagogy či rodiče, především matky, je učitel jako možná varianta řešení k nefunkčnímu otci. V případě učitele Michala, přicházejí matky cíleně s tím, že k němu chtějí dát své děti. Sám Michal se v této roli příliš nevidí a nevnímá to tak, že by otce zastupoval. Myslí si, že to záleží na samotném dítěti, jak k učiteli přistoupí.

2. Učitel mezi svými žáky

Pedagogové vidí muže učitele jako pozitivní zkušenost pro chlapce i dívky. Myslí si, že je důležité mít možnost vidět ve škole muže i ženu v pozici učitele či učitelky. Jde v podstatě o podobný model jako v rodině, kde jsou důležití oba, otec i matka. „Když se děti setkávají, jak v rodině, tak ve škole, s muži i se ženami, tak ty různé pohledy jim dělají dobře a učí se i do života, že různí lidé řeší problémy různě, tak jako v rodině je důležité, když má dítě oba rodiče

a ví, že i když rodiče postupují v shodě, tak problémy řeší trochu jinak maminka, trochu jinak tatínek, tak zrovna tak ve škole je dobře, když tady vidí různost přístupů muže a ženy.“

Muže učitele, přičemž vycházejí z toho, s čím se setkali u Michala, popisují jako někoho, kdo je mezi dětmi spíše kamarád nebo vychovatel a kdo se umí v rámci vyučování více odvázat a dělat legraci, což je od některých respondentek hodnoceno jako výsada těch mužů, kteří pracují s malými dětmi. *„Já si myslím, že ten chlap na prvním stupni je víc, jako vychovatel. Že ho děti můžou brát jako kamaráda.“* „*Umí se přiblížit tomu dětskému věku, umí s nimi dělat legraci.“* „*Umí zaujmout ty děti, vymyslí jim něco, co je bude bavit. Myslím, že v tom je lepší, než kterákoliv ženská.“* Ačkoliv tyto jednotlivé aspekty vidí učitelé jako pozitivní, přiznávají, že to nemusí být vždy tak ideální a má to i své stinné stránky. Vzhledem k tomu, že hodina je více hravá a živá, nemusí být děti navyklé na pevný řád, což někteří z pedagogů vidí jako nevýhodu. *„Poznala jsem dva učitele, kteří měli velice hravou tu hodinu, ale celkově to nemělo takovej řád, jako co se do těch zafixování návyků týče. Na to je zase lepší ta ženská.“* Jedna pedagožka se vyjádřila, že se s tím setkala i u Michala. *„Já jsem po Michalovi dostala jednu třídu a přišlo mi, že ty děti byly spíše nevedené, neměly návyk domácích úkolů, což mi přijde špatný. A neměly takové ty návyky, teď se píše, teď se jede. Ale zároveň ta třída byla hodně těžká, takže to určitě nebylo jen přístupem učitele. Byli ale třeba zase zvyklý na skupinový a hravý věci, to reagovali dobře, ale na takový to, aby se zkrátily, to tam nebylo.“* Další respondentka se vyjádřila s tím, že v Michalově třídě je větší chaos a ruch, což by jí samotné příliš nevyhovovalo. Zároveň ale dodává, že je to zase jiný způsob práce s dětmi a každému vyhovuje něco jiného. *„Jemu to nevadí, vyhovuje mu to. Poznal něco jiného v cizině a snaží se to přenést i sem.“* Z výpovědí bylo patrné, že samy pedagožky hodnotí ženy učitelky jako přísnější a jako ty, kterým více záleží na důslednosti.

Pedagogové se shodují v tom, že okolo dětí je stále mnoho žen a mužský element jim chybí. *„Pro ty děti je to změna ten chlap, protože když vlezete kamkoliv do školy, tak vidíte jenom samý baby. Chlapů je strašně málo.“* „*Ten chlap je prostě něco jinýho, je to vzácný a ty děti to berou zase trochu jinak. Ten mužskej si je získá.“* Pro chlapce může být dle pedagogů učitel dobrým vzorem, kterého chlapci mohou více respektovat než ženu. *„Myslím, že kluci je víc respektují, ty chlapy, takže ten muž tam hraje docela důležitou roli.“* Rodiče chlapců přicházejí do školy s tím, že by potřebovali, aby jejich syn byl ve třídě muže. *„Ten náš potřebuje spíš chlapa.“* To se stalo i ve třídě Michala, kdy si rodiče jednoho chlapce, který měl problémy s chováním, vyhledali tuto školu cíleně, aby se jejich syn dostal do třídy, kde učil muž.

Pedagogové se také vyjádřili, že nejen pro chlapce je vzor muže důležitý, ale má svůj význam i pro dívky. *„Ale ono i pro ty holky, ony furt vidí jen samý ženský a teď najednou je tam chlap, třeba se jim i může líbit, tak se chtějí ukázat.“*

Michal to vidí podobně jako v případě u zástupce otce. Myslí si, že záleží na dítěti, zda bude chtít učitele jako svůj vzor a že jde spíše o přístup učitele, než že by tam hrálo roli pohlaví. Zároveň ale Michal přiznává, že si myslí, že k němu děti vzhlíží. *„Obecně si myslím, že ty děti mě hodně berou a myslím si, že ke mně vzhlíží, ale že si spíš přejímají vzor z toho chování, než že by mě obdivovali.“* Že by měl Michal nějaký specifický vliv na chlapce, si nemyslí. Spíše to bere tak, že jsou chlapci, kteří potřebují „pevnou ruku“ a u kterých může mít muž větší autoritu. Dívky pak spíše k učiteli vzhlížejí jako k objektu svého zájmu. *„Já si myslím, že do toho chlapa se ty holčičky jakoby zamilujou a mají ho rády, a proto ho poslouchají.“* U chlapců si Michal myslí, že je to spíše v tom, že vidí muže jako někoho, s kým se mohou srovnávat.

V otázce chování učitele k dětem se Michal rozhovořil o tom, že je důležité, aby měl muž určitý cit k tomu, co si k dětem může dovolit. *„Chlap ve školství je dobřej, ale musí to vycítit, co si může dovolit a co už je přes čáru, kdy ty děti rozbere, protože něco vyžaduje.“* Ze své zkušenosti Michal uvádí, že jde hlavně o povahu dítěte a ke každému si může dovolit něco jiného.

Michal sám o sobě tvrdí, že není klasický učitel, že má jiný přístup, využívá alternativní metody a uvědomuje si, že je u dětí oblíbený. To mu dovoluje být k dětem více otevřený a spontánní. *„Můžu si to dítě posadit na klín, v legraci po nich klidně něco hodím, když mě zlobí a vědí, že to nemyslím vážně, můžu si dovolit větší srandu, můžu si dovolit víc než ta ženská. Na druhou stranu v mnoha věcech, nechám ty děti vykoupat, ať si to zkusí, ať si to vymyslí. Neservíruju jim všechno.“* Michal k tomuto dodává, že nejprve je potřeba si s dětmi, ale také s rodiči vytvořit vztah důvěry a až pak může být více legrace. Dle jeho slov by to každý rodič nemusel přijmout.

Respondenti hodnotí muže učitele jako někoho, kdo mezi dětmi působí spíše jako kamarád či vychovatel. Má živé a hravé hodiny, což může mít za následek, že děti nejsou tolik disciplinované. Z pohledu pedagogů a rodičů může být učitel vzorem pro chlapce i dívky, učitel Michal to spíše vztahuje k dětem a závislosti na tom, zda daného učitele jako svůj vzor přijmou.

3. Autorita učitele

Ohledně autority učitele nepadá mezi pedagogy jednotný názor. Moje otázka se týkala toho, zda autorita učitele závisí na pohlaví. Někteří si byli zcela jisti, že na pohlaví autorita nezáleží a že jde především o osobnost učitele. Několik pedagogů se také shodlo na tom, že

muže jako větší autoritu pokládají především rodiče, což je v souladu s tím, co vyšlo z dotazníků od rodičů. „*Já si myslím, že je to osobnosti. Myslím si ale, že ten názor může převládat ve společnosti, že když je to chlap, tak je to chlap.*“ „*Myslím, že to záleží spíš na člověku. Může to být mužskej, kterej si nechá všechno líbit a je pak vlastně horší než ženská, která přijde a umí si to srovnat.*“ „*Autorita nezávisí na tom, zda jde o muže či o ženu, ale někdy si to myslí rodiče.*“ Další respondenti pohlaví muže přikládali význam a vyjadřovali se, že muž může mít větší respekt či autoritu než žena. „*Myslím si, že muž je větší autorita pro ty kluky a ještě, když je vtipnej a zábavnej...*“

Michal autoritu muže vnímá tradičně z hlediska společnosti. Myslí si, že u dětí, které mají problémy s chováním, může mít muž větší autoritu. Jako důvod uvádí ten, že ještě stále jsou dnes děti vychovávány generací rodičů, kteří přejímají tradiční role muže a ženy v rodině, a tedy je muž vnímán jako silnější autorita. „*Ještě pořád ta generace rodičů je taková, že, co řekne chlap, to platí, ty děti to vidí doma, tak je to pro ně trochu víc, když něco řekne chlap než žena.*“

Michal si myslí, že autoritu u dětí má. Zároveň ale o sobě tvrdí, že neumí být příliš přísný, až mu to některé kolegyně vytýkají. Problém vidí v tom, že když je autoritativní, tak se ho děti bojí a je náročné to vyvažovat. „*Já neumím být úplně jako drsnej, myslím, že jsem relativně dobrotivej člověk. Ale zase, když na ně zařvu, tak oni stojí v pozoru a fakt se bojí.*“ Michalovy kolegyně ho vnímají jako učitele, který autoritu má a děti ho respektují.

Někteří z pedagogů společně s rodiči přikládají význam mužského pohlaví jako záruku větší autority. Větší část pedagogů si však stojí za názorem, že autorita není něco, co by záleželo na pohlaví, ale že jde především o osobnost daného učitele.

7.2.3. Učitel ve společnosti

Třetí kategorie se týká učitele a jeho postavení ve společnosti. Jde o obraz, jaký si o učitelském povolání, a zvláště povolání učitele muže vytváří sami pedagogové. Do této kategorie jsem zařadila citlivé téma předsudků k mužům učitelům a sociální status učitele.

1. Učitel jako terč předsudků

V případě Michala se pedagogové s četnými předsudky nesetkali. Ve sboru je známa situace, kdy se maminka jednoho žáka, který měl nastupovat k Michalovi do první třídy, ptala vychovatelky v místní prodejně, zda pan učitel není gay. Jde však o ojedinělou zkušenost. Ředitelka školy se setkala s postojem, jehož obsahem je nechut' mužů učitelů dělat cokoliv jiného, protože jde o jednoduchou práci a pozice učitele o nich vypovídá, že nemají na to, být

v povolání, které je společností hodnoceno jako vysoce prestižní. „*Muži učitelé nechtějí dělat nic jiného, je to jednoduchá práce a nemají na víc.*“

Michal se kromě situace s matkou svého žáka s ničím osobně nesetkal, ale ve společnosti předsudky panují a v učiteli to vyvolává určitý tlak, aniž by měl s něčím přímou osobní zkušenost. Jde především o oblast sexuálních deviací, jako je pedofilie. Jak jsem zmiňovala již dříve, Michal uvažoval o tom, že by šel studovat předškolní pedagogiku, ale protože měl strach, že by právě z pedofilie byl nařknut, od této představy upustil.

I v dnešní době si musí dávat pozor, jakým způsobem se k dětem chová, protože zvláště na jakýkoliv fyzický kontakt jsou učitelé, ale především rodiče velmi citliví. Je třeba poznamenat, že Michal pracuje s těmi nejmladšími dětmi, které fyzický kontakt někdy vyžadují, chtějí obejmout nebo k učiteli samy přijdou, protože se zkrátka potřebují pomazlit. V tomto Michal vnímá, že má žena velkou výhodu, protože v jejím případě se fyzický kontakt tolik neřeší. Dle Michalových slov je v tomto směru „muž rychleji ve vězení.“ Jak už je zmíněno výše, důležité je vytvořit si s dítětem a jeho rodiči vztah, získat důvěru a pak už ani pro muže není problém, posadit si dítě na klín. „*Ze začátku je potřeba řešit to, že ti rodiče toho učitele v první třídě neznají a ten vztah se musí nějakým způsobem vybudovat. Teoreticky, ženská si může posadit dítě na klín, držet ho za ruku, ale ten chlap si musí nejdříve získat nějaké to renomé, nějaký vztah a pak už to může udělat taky.*“

Zajímavá je jedna situace, kterou musel Michal řešit v začátku své pedagogické praxe. „*Zažil jsem u mých minulých dětí, tak tam byla holčička, která mi byla do pasu. A byla hodně tulivá, takže ta, když přišla, tak zabořila hlavu přímo do mého klína. Takže já jsem si hned druhý týden školy zavolal maminku a říkal jsem jí, že jí musím informovat, že se nechci dostat do potíží, že Terežka je tulivá, já to vím a mně to nevadí, ale když přijde a já stojím a ona mě obejmě, tak má hlavu u mého rozkroku, já se nenechám zavřít, takže já vám to oznamuju a chci, abyste to věděla, pokud vám to vadí, budeme to řešit. Já se k ní snažím stoupat bokem, aby to nevypadalo, ale vždycky se to nevychytá. A maminka to vzala, říkala, že ví, že je Terežka tulivá a že to bere na vědomí. Tím to skončilo, ale kdyby šel někdo okolo a viděl, že má holka hlavu v jeho klíně, tak je problém.*“

Michal, ačkoliv sám nečelí nějakým předsudkům ze svého okolí či širší veřejnosti, se i tak potýká s obavami, aby nastavil kontakt, především ten fyzický, s dětmi správně a nevyložil si to někdo z okolí jako nevhodné chování.

2. Učitel a jeho sociální status

Finanční otázka a společenská prestiž s tím spojená byla nejčastějším důvodem, který pedagogové udávali jako příčinu nízkého počtu mužů ve školství. To se odvíjí od toho, že v naší společnosti stále zastáváme tradiční model rodiny, kdy muž vydělává více než žena a tedy je tím povoláním učitele pro muže, jakožto živitele rodiny, nepřijatelné.

Většina pedagogů se vyjadřovala, že učitel v našem státě nemá příliš vysokou prestiž. *„Většina učitelů mají ve společnosti malou prestiž a je jedno, jestli to je chlap nebo žena, to postavení není moc vysoké.“*

Dle pedagogů většina mužů učitelů buď do profese vůbec nenastoupí, nebo v ní dlouho nezůstanou a po krátké době odchází nebo v ní pracují, ale mají ještě další zaměstnání. *„Málokdo z mužských tohle půjde dělat, jen někteří k tomu po vystudování šli, protože finančně to není dobrý, aby užívali rodinu. Většina, co tu učila, měla k tomu odpoledne i jinou práci.“* Jedna respondentka se vyjádřila, že pro mladého člověka, který ještě nemá rodinu, může být práce učitele na prvním stupni výhodná, což potvrzuje i učitel Michal, který se odpoledne věnuje dalším aktivitám. *„Ono je to dobrá práce, protože odpoledne můžete dělat zase něco jiného. Ale pro ty mužský to není tak lukrativní, aby to šli dělat.“* Není to tedy jen otázka finanční, ale i jisté sociální prestiže muže, kdy je společností vnímáno, že učitelství je práce především pro ženy a muži se pak mohou obávat toho, že by byli považováni za zženštilé (Brownhill, McCormack, 2014). Naopak pro ženu je práce učitelky výhodná, a zvláště v době, kdy má sama děti, jak popisuje jedna respondentka. *„Pro ženskou jako mámu je to ideální práce, já měla manžela často pryč, babičky nebyly k dispozici, takže když něco, mohla jsem si děti vzít sem, jezdily se mnou na školy v přírodě.“*

Jeden z pedagogů mužů se vyjádřil k této problematice velmi pesimisticky. Udává, že finanční situace učitelů, kteří jsou v partnerském vztahu, není vůbec příznivá a není možné, aby jeden z nich nebyl zaměstnaný. *„Chlapi, co jdou učit, jsou blázni, protože neuživí rodinu. Existují rodiny, kde pracuje jenom muž, ale to ve školství, kde je muž učitel, tak tam to nejde. Tam musí makat oba nebo si musí najít další práci. Spoustu mužů ze školství odešlo právě kvůli tomu.“*

Michal svou sociální pozici vidí podobně jako jeho kolegyně. *„Učitel v tomhle státě neznamená nic.“* Vztahuje to hlavně k rodičům svých žáků, kteří mají tendence, stále učitelům do vyučování mluvit a mají dojem, že jejich dítě, je to nejlepší. *„Rodiče si myslí, že si mohou diktovat, co chtějí.“*

Vzhledem k tomu, že Michal zatím nemá rodinu, na finance si nestěžuje, ačkoliv si uvědomuje, že kdyby se věnoval IT, tak si vydělá mnohem více. Je třeba také podotknout, že si

přivydělává ještě na dalších místech. V této otázce se také vyjádřil, že jako muž je na tom finančně podstatně lépe než jeho kolegyně. „*Já se myslím nemám špatně, vnímám, že i z hlediska té finanční stránky si chlapa ve škole váží.*“

Pedagogové své povolání hodnotí jako jedno z těch, které má nízký sociální status. Jako důvod nízkého počtu mužského zastoupení v učitelské profesi, vnímají respondenti nízké finanční ohodnocení, které nedovoluje muži naplnit roli živitele rodiny. Pro Michala, který rodinu nemá, to prozatím není problémem a přiznává, že finančně si jako muž vede ve škole lépe než jeho ženské kolegyně.

Učitel v ženské roli

Během rozhovorů, vyplynulo téma, jaký vlastně musí muž být, aby mohl pracovat s malými dětmi na prvním stupni. Jak jsem již zmiňovala, pro muže může být stigmatizující, že je okolí považuje za „zženštilé“ nebo naopak v kolektivu pedagožek, může být muž nahlížen jako někdo, kdo se pro dané povolání méně hodí, jak uvedla respondentka v rozhovoru. Jedna z pedagožek se takto dokonce vyjádřila. Domnívá se, že učitel jako muž je vhodnější ke starším dětem, protože těm mladším nemůže poskytnout mateřský cit, který jim může zprostředkovat žena. „*Muž se více hodí k těm starším dětem, protože děti v tom malém věku potřebují spíše maminkovský přístup.*“ Podobně se tak vyjádřil i pedagog, který učí na 2. stupni a který má s dětmi 1. stupně pouze zájmový kroužek nebo chodí do nižších tříd občas suplovat. Myslí si, že muž nedokáže mladším dětem věnovat dostatečnou mateřskou péči, kterou potřebují a kterou snadněji mohou poskytnout ženy. „*V mých očích je chlap na prvním stupni kaskadér. Přece jenom ty ženské mají k těm menším dětem ten mateřskej přístup, že jo a chlapi mají to spojení až u těch starších dětí. I ze své zkušenosti, mám tři děti, je ženská víc s těmi malými dětmi než chlap. Navíc žena má víc mateřskej cit, i když děti nemá, na rozdíl od chlapa. Samozřejmě jsou výjimky jako Michal. Já jsem třeba byl v té třetí třídě, kde jsem teď suploval, nešťastnej, protože jsem nevěděl, co s nimi.*“

Ačkoli by se mohlo zdát, že jde o nějaké předsudky, že muži nejsou schopni pracovat s malými dětmi, nějaké osobnostní předpoklady jsou nutné. Jeden z výzkumů (Brownhill, 2013) se tímto tématem také zabýval a kladl si otázku, zda muži pracující s dětmi v mladším školním věku, disponují více vlastnostmi, které jsou typické pro ženy a které jim dovolují se těmto dětem věnovat. Zda disponují či nikoliv, není předmětem mého výzkumu, každopádně Michal hovořil o tom, že muž, který chce jít učit na první stupeň, musí povahově odrážet určité ženské vlastnosti. „*Ten učitel musí v sobě mít tak trochu tu ženu.*“ Uvádí, že běžný muž obvykle nejde pracovat s malými dětmi a že člověk k tomu musí být povahově nastavený. „*Klasickéj*

chlap se nebude piplat s dvaceti dětmi za zadkem. Kolikrát sotva zvládne svoje dvě děti, natož dvacet cizích. Musí být částečně jako ženská nebo musí mít nějaký ty vlastnosti, musí mít v sobě zaklíčováno, že se o ty děti musí postarat. A to ne každý má. To už učitel na druhém stupni asi mít nemusí. Já nejen, že se o ně musím postarat, musím jim také poskytnout tu oporu, když chtějí pomoci, poradit a třeba i to objetí, když si ho vyžádají, musí dostat energii od toho člověka.“

Jedna respondentka se k tomuto tématu také vyjádřila, uvedla, že právě ti muži, kteří v sobě mají povahově více ženu, přicházejí do školství. „*Jak mají v sobě trochu tu ženu, což si myslím, žen nemusí být špatný, protože, jak má v sobě tu empatii, jako ta žena a má v sobě toho chlapa, tak tyhle ty školství právě stahuje.*“

Dalo by se tedy říci, že muž, který se rozhodne pracovat s malými dětmi, by měl disponovat určitými vlastnostmi, které společnost považuje jako typické pro ženy a že je to v podstatě předpoklad k tomu, aby muž začal k tomuto povolání vůbec směřovat. Otázkou ale zůstává, jaké vlastnosti jsou typicky ženské.

7.3. Jak muže učitele vnímají rodiče žáků?

Pro zjišťování dat od rodičů žáků byl použit dotazník, který je umístěn v přílohách této práce. Cílem dotazníku bylo zjistit, jaké postoje a názory mají rodiče žáků 2. ročníku na muže učitele, jak na třídního učitele jejich dětí, tak na muže učitele obecně.

Dotazník měl 2 uzavřené položky, 2 otevřené položky, 2 polouzavřené položky a na závěr možnost volné odpovědi, která se jakkoliv týká tématu. Dotazníkového šetření se zúčastnilo dohromady 14 respondentů, z toho 11 žen a 3 muži. Osm žen mělo ve třídě syna a tři ženy měly ve třídě dceru. Tři muži měli ve třídě tři syny, otcové dcer se výzkumného šetření nezúčastnili.

Je nutné poznamenat, že vyplnění dotazníku proběhlo v rámci třídních schůzek, kdy rodiče pospíchali a většina z nich vyplňování odbyla, tudíž některé položky nebyly vyplněné vůbec, jiné napůl, některé dotazníky se mi ani nevrátily. Šlo tedy o malý vzorek o pár položkách, které často ani navíc nebyly vyplněné kompletně. Z tohoto důvodu jsem dotazník vyhodnotila kvalitativně. Jeho záměrem ani nebylo získat nějaká kvantifikovatelná data. Využila jsem ho spíše jako alternativní nástroj místo rozhovorů, které by s rodiči byly velmi časově náročné a komplikované.

Uzavřené položky sloužily především jako úvod k danému tématu, o kterém jsem pak chtěla, aby se rodiče více rozepsali vlastními slovy. To se bohužel kvůli nedostatku času a prostoru příliš nenaplnilo.

Pro přehlednost jsou výsledky uzavřených položek prezentovány v tabulkách.

Tabulka č. 1: Souhlasíte s tvrzením, že muž učitel by měl být vzorem pro dítě?

Odpověď	Ženy	Muži
Ano, souhlasím	11	3
Ne, nesouhlasím	0	0
Nevím	0	0

Zdroj: Kašparová, 2019

Tabulka č. 2: Souhlasíte s tím, že muž jako učitel může do určité míry zastoupit nepřítomnost otce v rodině?

Odpověď	Ženy	Muži
Ano, souhlasím	8	0
Ne, nesouhlasím	3	1
Nevím	0	2

Zdroj: Kašparová, 2019

Zde je potřeba doplnit, že se u jedné matky objevilo, že s daným tvrzením souhlasí, ale zároveň doplnila, že to není něco, co by bylo správné. „...*ale nemyslím, že je to správné a že bych to očekávala, neřkuli žádala.*“

Tabulka č. 3: Myslíte si, že se liší přístup k dětem učitele a učitelky?

Odpověď	Ženy	Muži
Ano, liší	9	2
Ne, neliší	1	1
Nevím	0	2

Zdroj: Kašparová, 2019

Tabulka č. 4: Setkal/a jste se s nějakými předsudky vůči učitelům mužům?

Odpověď	Ženy	Muži
Ano, setkal/a	2	0
Ne, nesetkal/a	7	3
Nevím	2	0

Zdroj: Kašparová, 2019

Tabulka č. 5: Tvrzení, se kterými se rodiče nejvíce ztotožnili

Tvrzení	Ženy	Muži
Muž bývá větší autoritou než žena.	7	2
Pro rozvoj chlapce je důležité, aby se ve škole setkal s mužským vzorem.	8	2
S učitelem si děti užijí více legrace než s učitelkou.	6	1
V příštích letech bych uvítal/a, aby mé dítě měl stále třídní učitel.	6	2

Zdroj: Kašparová, 2019

Další dvě položky byly otevřené a rodiče se mohli vyjádřit vlastními slovy. Více se vyjadřovaly ženy, muži téměř vůbec. První otázka se týkala zkušenosti rodičů s mužem učitelem, a jak tuto zkušenost hodnotí. Všichni tuto zkušenost hodnotí pozitivně, nikdo se nevyjádřil negativně. V odpovědích se objevovala jednoslovná vyjádření, jako „*pozitivně*“, „*dobře*“, „*je to super*“. Někteří rodiče se rozepsali i více. Vyjadřovali se, že jde o něco nového a zároveň přínosného pro mladší žáky. „*Vidím to pozitivně, je to osvěžující vítr do pedagogických řad. Různorodost je potřeba.*“ „*Vnímám to jako velmi pozitivní zkušenost, vliv a vjem, a to především pro žáky 1. stupně.*“

V těchto odpovědích se také znovu potvrdilo, že rodiče vidí učitele jako autoritu a vzor. „*Pan učitel je velkou autoritou a vzorem*“. „*Jsem velice spokojená, pan učitel je pro syna vzor, syn se velmi rád učí a do školy se kvůli panu učiteli těší.*“

Další otázka se týkala očekávání a obav v době, kdy jejich dítě nastupovalo do první třídy a kdy to pro většinu rodičů byla první zkušenost s mužem učitelem. Obavu měl pouze jeden rodič, který se obával přílišné přísnosti. V očekávání se opět objevují témata autority a vzoru. Rodiče očekávají, že muž bude větším vzorem a autoritou než žena. „*Že bude mít větší autoritu a že budou k němu děti vzhlížet (bude vzorem).*“ Někdo z rodičů také očekával jiný přístup. „*Změny přístupu i vzhledem k věku jsem čekala osvětenější, modernější přístup.*“ Změnu přístupu také očekávala jedna maminka, která měla v předchozích letech u učitele ve třídě svou dceru a která měla negativní zkušenost s učitelkou, která byla jeho předchůdkyně. „*My jsme pana učitele poznali ve 2. třídě po zcela nekoordinované paní učitelce, tedy jeho přístup byl dar z nebe.*“

Třetí otázka, kde se mohli rodiče rozepsat, byla polouzavřená položka, kde jsem se ptala na to, zda si rodiče myslí, že se nějak liší přístup učitele a učitelky. Z uzavřených odpovědí je patrné, že si to rodiče myslí. Pokud zaškrtnuli ano, mohli ještě dopsat v čem konkrétně.

V odpovědích se znovu objevilo téma autority, kdy je muž větší a přirozenější autoritou „*Možná pro chlapce má větší autoritu, je vzorem.*“ Obdobná odpověď se v odpovědích vyskytla ještě dvakrát a dále také „*přirozená autorita, více působí hlavně na kluky.*“

Poslední polouzavřená položka se týkala předsudků. Většina rodičů se s žádnými předsudky nesetkala. Pouze jeden rodič se vyjádřil, že slyšel, že učitelé jsou „*divný, pedofilní atd.*“, zároveň ale dodává, že to bylo řečeno od lidí, kde nemělo smysl věnovat těmto obavám pozornost. „*Slyšel jsem to u lidí, kde to šlo jedním uchem tam, druhým ven.*“

V otevřené odpovědi se téměř nikdo nevyjádřil. Předpokládám, že šlo o nedostatek času, který byl dán konci třídních schůzek, když už rodiče spěchali a kdy vyplňování dotazníků probíhalo. Dvě ženy, které dotazník vyplnily doma, se v této odpovědi vyjádřily. Opět se zde objevilo téma vzoru, kdy se děti setkávají především s ženami a mužský vzor jim chybí. „*Myslím, že dítě se na škole/v družině, na kroužkách, setká hlavně s ženami. Proto je fajn, že se občas někde vyskytne i muž – jako mužský vzor.*“ Druhá žena poznamenala, že je důležité, aby i ve škole, byla přítomnost mužů a žen vyrovnaná. „*Za mě ale obecně – svět je vyvážen a měl by být jako jing a jang. Stejně by to mělo být i ve škole.*“

Rodiče tedy vidí třídního učitele svého dítěte jako pozitivní zkušenost, polovina z nich by ho ráda měla i v příštích letech. Někteří se vyjadřují až idealisticky a vkládají tak do učitele nerealistická očekávání „*...pan učitel je to nejlepší, co ho mohlo čekat.*“ „*Věděla jsem, že (pan učitel) pro Tomáška je to jediná možnost se dál normálně vyvíjet.*“ To, že rodiče očekávají, že muž učitel bude vzorem pro jejich děti, zvláště pro chlapce se shoduje se zahraniční studií Janet Smith (2004), kterou uvádím v teoretické části práce a zároveň i potvrzuje nerealistická očekávání, která jsou tímto na učitele kladena. Sám učitel Michal říká, že jde o domněnku hlavně rodičů, kteří si myslí, že pro děti může být muž dobrým vzorem. „*To spíš chtějí ty rodiče, abych byl tím vzorem, ale to dítě to tak nebere.*“

Vnímají ho jako velkou autoritu, mnohdy větší než autoritu ženy. Tvrzení části pedagogů a rodičů v otázkách autority se jednoznačně rozchází. Zároveň se i potvrzuje vyjádření některých učitelů, že si to rodiče obvykle myslí, že muž je větší autoritou než žena.

Pozice učitele z hlediska rodičů je vnímána pozitivně, bez obav, což svědčí o jejich dobré zkušenosti s třídním učitelem jejich dětí, v některých případech jde až o idealistické vnímání jeho osoby a tím i vyplývající očekávání, které ale nemusí jít v souladu s tím, co může učitel dětem nabídnout (Smith, 2004).

7.4. Jak muže učitele vnímají žáci?

Michalovi žáci byli v době sběru dat ve druhém ročníku, vzhledem k jejich věku jsem neočekávala, že bych s nimi mohla vést na dané téma rozsáhlé diskuze. Nechala jsem je nakreslit obrázek s tématem „můj pan učitel“ a poté jsem si je postupně po dvou skupinách (chlapci a dívky) odvedla ze třídy a spolu jsme si nad obrázky povídali.

Dětem jsem položila hlavní otázku: Představte si, že jsem vaše nová spolužačka a přišla jsem do třídy, vůbec pana učitele neznám, co byste mi o něm řekly? Snažila jsem se tak dětem představit nějakou konkrétní situaci, aby věděly, o čem mluvit. Odpovědi dětí nejsou ve větách, jsou buď ve slovních spojeních, nebo jednoslovné. Většinou vyjadřují to, jak se děti k učiteli vztahují, co s nimi během vyučování dělá, jak vypadá nebo jaký je.

7.4.1. Kresba „Můj pan učitel“

Kresba sloužila především jako pomůcka k tomu, aby bylo pro děti snazší se o učiteli rozpovídat. Mým záměrem není kresbu nijak interpretovat ani hodnotit. Shrnuji obsah kresby spíše popisně. Ukázka kreseb je v příloze této práce.

V kresbách dětí je učitel vyobrazován nejčastěji před tabulí či za stolem u počítače. Počítač se více vyskytoval v kresbách chlapců. Tři obrázky vykreslují učitele v jiném než školním prostředí. Doma, jak jí kaši, je na procházce s deštníkem nebo se psem.

Děti kreslily dva typy kreseb – portrét, kdy je učitel nakreslen přes celou stranu papíru přibližně od hlavy po ramena a druhým typem je kresba postavy učitele s něčím v pozadí, nejčastěji tabulí a prostředí okolo tabule. Na tabuli se nejvíce objevovala matematika či český jazyk. Učitel je ve všech kresbách zobrazen pozitivně, s úsměvem ve tváři.

7.4.2. Diskuze s žáky

Diskuze s žáky je spíše nadneseným výrazem, ale i přes to se mi z odpovědí podařilo vytvořit několik kategorií. Odpovědi samy o sobě již byly kódy, vzhledem k tomu, že šlo o slovní spojení či jednotlivá slova, takže jsem je pouze seskupila a zařadila.

Snažila jsem se využít takových kategorií, které korespondují s tím, o čem se zmiňovali pedagogové v rozhovorech, protože z výpovědí dětí bylo patrné, že bude možné tyto dvě skupiny a jejich odpovědi propojit.

Je také vhodné poznamenat, že většina nasbíraných dat pochází z výpovědí dívek, které hovořily mnohem více a barvitě, chlapci se příliš zapojit nechtěli a zároveň udržení pozornosti pro ně bylo mnohem více problematické.

1. Učitel jako kamarád a vychovatel

Z výpovědí dětí se potvrdilo to, o čem hovořily pedagožky, že učitel ve třídě ke svým žákům přistupuje spíše přátelsky nebo jako vychovatel. Michalovy kolegyně také často hovořily o jeho smyslu pro humor a hereckém talentu. Oba tyto aspekty se v odpovědích žáků také objevily.

Jedna z odpovědí, která se vyskytovala jako první a také nejčastěji se týkala Michalova smyslu pro humor. „*Je vtipnej a hodnej.*“ Další odpověď reflektuje Michalovo herectví, které v práci s dětmi hojně využívá. „*Předvádí nás.*“ Další výpovědi byly nejčastěji ty, čeho si děti ve výuce cení. Vědí, že není se všemi učiteli obvyklé hrát během vyučování hry a zařazovat krátké pohádkové příběhy do vyučování. „*Dělá s námi soutěže.*“ „*Pouští nám pohádky.*“ Jako poslední jsem zde zařadila odpovědi týkající se vztahu, který děti k Michalovi zauímají. „*Je nejlepší na světě.*“ „*Dvě věci, proč chodím do školy: kamarádky a pan učitel.*“ „*Mám ho ráda.*“ Žáci se svého učitele nebojí, ale i přes to si všímají, že dokáže svou autoritu využít, když je to potřeba. „*Občas mu rupnou nervy.*“ „*Hrozí poznámka.*“

Chlapci byli v odpovědích zdrženlivější, jeden chlapec dokonce podotknul, že by měl radši učitelku, protože by bylo možné si s ní více popovídat. „*Chtěl bych víc paní učitelku, protože bych si s ní mohl víc povídat.*“ A další chlapec se zmínil, že učitelka by byla méně přísná. „*Paní učitelka by byla hodnější.*“ Ačkoliv pro mne tato sdělení byla velmi důležitá, oba chlapci už nebyli schopni je dále více rozvést a zdůvodnit. Dívky se naopak předháněly, která z nich řekne o učiteli něco lepšího. Kromě charakterových vlastností nebo aktivit, se dívky zmiňovaly i o těch vizuálních, které si na učiteli všímají. Jak zmiňovali někteří respondenti z řad pedagogů, tak sám Michal, že holčičky k učiteli vzhlíží s jistou platonickou láskou, tak v jejich odpovědích lze tento jev zahlédnout. „*Pan učitel je hezkej.*“ „*Je roztomilej.*“ „*Nosí hezké košile.*“ „*Mně se pan učitel líbí.*“

Obecně děti mají svého učitele rády, mluvily o něm s nadšením a nezazněla jediná kritická poznámka.

1. Učitel a žáci ve výuce

Kromě toho, jaký učitel je, se žáci zmiňovali o tom, co s nimi Michal ve výuce dělá, podle povahy odpovědí je patrné, že jde o činnosti či aktivity, které žáky baví a že Michal je pro ně v pozici toho, který je zdrojem jejich poznání. „*Ví hodně o matematice a o věcech, které jsme se ještě neučili.*“ „*Umí nás naučit hodně věcí.*“ „*Rychle a hodně se učíme.*“

I zde bylo možné si povšimnout, že Michal využívá v hodinách dramatickou činnost. „*Když něco nevíme, tak nám to pan učitel předvede.*“ Kromě toho, že Michal látku vysvětluje

velmi názorně, tak děti vědí, že se mohou kdykoliv zeptat a vše jim bude znovu objasněno. „*Když něco nechápu, tak mi to pan učitel vysvětlí a pochopím to.*“ Dívky také oceňovaly, že mohou s učitelem vyrábět a tvořit. „*Pan učitel s námi vyrábí hezké věci.*“ Několikrát se také objevovalo, že děti rády pracují s interaktivní tabulí, kterou Michal hojně využívá.

Učitel Michal je mezi svými žáky oblíben. Oceňují jeho smysl pro humor a herecké nadání, jimiž jim zpestřuje vyučování a dělá ho tak zábavným. Zároveň ale vědí, že někdy umí být i přísný. Je pro ně zdrojem poznání a nových informací a mohou se na něj obrátit v případě, že něčemu nerozumí.

7.5. Zúčastněné pozorování

Zprávou ze zúčastněného pozorování bych ráda doplnila některé informace, které zaznívaly ze strany respondentů a zasadila je tak více do kontextu, zároveň bych také chtěla poukázat, co z řečeného v rozhovorech a v diskuzi s žáky se skutečně ve třídě dělo.

Jde o zúčastněné pozorování prováděné od ledna 2018 do května 2018, kdy jsem byla úplným účastníkem (Hendl, 2016). Tedy, byla jsem přirozenou součástí skupiny jako asistentka pedagoga od září 2017. O mém pozorování věděl pouze učitel Michal, žáci nikoliv. Většinu času si však učitel Michal na mé výzkumné působení ve třídě ani nevzpomněl, tudíž se choval přirozeně a mé pozorování nebylo nijak narušeno nestandardností situace.

7.5.1. Fungování třídy

Během prvního půl roku, kdy jsem ve třídě pracovala, jsem se seznamovala s třídními zákonitostmi a zvyky, poznávala jsem se s dětmi i s učitelem a snažila se s nimi navázat vztah a důvěru.

Třída již měla svá zaběhnutá pravidla z první třídy a volně v nich dále pokračovala. Děti byly zvyklé mít každý týden službu na sešity, tabuli a pořádek. Mohli svačit vždy o druhé přestávce a o první si jen kousnout do svačiny. V případě, že se chtěly jít vysmrkat, zvedly ruku a zmáčkly si nos, učitel pak jen pokynul, že si mohou jít pro kapesník.

Hodiny obvykle probíhaly velmi názorně, každá nová látka byla uvedena nějakým názorným představením ze strany učitele. Obvykle ve spolupráci s žáky, které nic netušící do svého představení, zapojoval. Využíval běžné předměty denní potřeby k tomu, aby vysvětlil, jak něco funguje.

„*Při matematice se začíná probírat geometrie. Na začátku hodiny jde učitel ke své skřínce a začne vytahovat různé věci, krabičku od čaje, míček, kostku na hraní, krabici od bonbonů v podobě válce. Žáci napjatě sledují, co se bude dít. Každý předmět vytáhne a hodí ho někomu z žáků, ten ho chytá. Při prvním hodů se začínají žáci natahovat, ve třídě stoupá zájem o*

předměty a každý chce něco chytit. Na každého se nedostane. Žáci pak společně zkouší přijít na to, o jaké jde těleso.“ (Zápis z terénních poznámek)

Ve vyučování učitel také často využíval různé soutěže na rychlost, například v matematice na počítání příkladů.

Děti se velmi často v hodinách bavily, smály se a výuka pro ně byla zábavná. „Dneska učitel vysvětluje dětem, proč musíme správně měřit, nejprve se ptá dětí, vyvolává je, děti odpovídají, dávají různé návrhy. Pak učitel vyvolá jednoho žáka, jde před tabuli a obléká mu svou mikinu. Žákovi je pochopitelně učitelova mikina obrovská. Žáci se smějí a učitel jim na tom ilustruje důležitost toho, abychom měřili správně a přesně.“ (Zápis z terénních poznámek)

O něco horší to pak bylo v případě, kdy se látka zkrátka musela probrat a nebyla možnost to nějakým způsobem zpestřit. Jejich koncentrace se velmi rychle snižovala, nedávaly pozor, nudily se, ve třídě pak nebylo ticho, a i přes učitelovo napomínání, nikdy nebyl dostatečný klid pro soustředěnou práci.

Učitel Michal využíval nejčastěji frontální výuku obvykle s nějakými zábavnými prvky, kdy děti nemusely nutně sedět v lavici (například stály a učitel jim kladl otázky, přičemž chytaly míček, a když odpověděly, hodily ho zpět učiteli), příliš se ale nepohyboval po třídě mezi žáky, byl nejčastěji vpředu, před tabulí, nebo seděl za stolem. V zadních lavicích tak kolikrát děti měly více prostoru pro to, dělat si „své“ věci.

Michal v práci ve výuce vyžíval interaktivní tabuli, vyhledávání na internetu, využíval Youtube videa, obrázky na Google. Na cokoli se děti zeptaly nebo neznaly význam slova, vyhledal jim na internetu a přidal obvykle nějakou zajímavost. Sami děti mohli v hodinách s interaktivní tabulí pracovat. Neváhal také edukativně využít žákovo „zlobení“. *„Začíná český jazyk. Třída je neklidná z přestávky, učitel pokyne, aby se ztišili. Jeden chlapec v první lavici si stále hraje s nějakým kovovým předmětem, nevnímá ani napomenutí. Učitel se tedy nahne přes svůj stůl a předmět mu z ruky vezme. Přísně se na něj dívá, ale z jeho výrazu je jasné, že přehrává a třída se začíná smát. Chlapec se zastydí, ale cukají mu koutky. Pro mne neidentifikovatelný kovový předmět ukáže učitel všem ve třídě a ptá se, co to je. Děti neví. Chlapec řekne, že jde o píst z auta, že jeho děda je automechanik. Učitel se na mě podívá s výrazem, že nechápe, proč si něco takového chlapec tahá do školy. Každopádně, vyhledá na internetu píst a ukáže dětem obrázky, kde je v motoru a vysvětluje jim, jak to funguje. Každý si může píst prohlédnout. Učitel přikáže chlapci, aby to schoval do tašky, a hodina pokračuje.“ (Zápis z terénních poznámek)*

7.5.2. Učitel jako kamarád a vychovatel

V odpovědích pedagogů se často vyskytovalo, že Michal je vůči dětem spíše v pozici kamaráda nebo vychovatele. Zdůvodňovali to tím, že Michal rád a hodně dělá s dětmi legraci, je s nimi spontánní, hravý a děti to baví. Zároveň se také objevily pochybnosti, že hodina pak není tolik disciplinovaná a dětem chybí kázeň.

Mé pozorování začalo v době, kdy Michal musel odjet na 14 dní kvůli jiným pracovním povinnostem mimo město. Na tuto dobu přebrala třídu vyučující, která byla již v důchodu, ale vypomůže, když je potřeba. Šlo o paní učitelku, která měla za sebou 48 let praxe ve školství na různých pozicích.

Z hlediska pozorování pro mne tato zkušenost byla velmi důležitá, protože ukázala velký rozdíl v přístupu k výuce a jakým způsobem to může třídu ovlivnit.

Michalovy hodiny byly velice hravé, děti často pracovaly mimo svou lavici a ve skupinkách. Tolerance k ruchu ve třídě byla z Michalovy strany mnohem vyšší než u jeho zastupující kolegyně. Děti byly zvyklé si v hodinách kreslit, když dodělaly svou práci. Michal více toleroval i pomalejší žáky, na které se čekalo, čímž ale stoupal neklid těch, kteří už neměli co dělat, rušili tím ty pomalejší a ona tolerance se vlastně stávala kontraproduktivní.

V nestřežených chvílích si děti dost často zároveň kreslily a vyplňovaly cvičení. Zvláště slabší jedinci pak měli v sešitech spoustu chyb z obyčejné nepozornosti.

Žáci se do této změny učitele vraceli po desetidenním volnu jarních prázdnin. O tom, že budou mít suplování, věděli již předem a s učitelem Michalem se před prázdninami se smutkem loučili.

S vyučující jsem se setkala již před začátkem vyučování a seznámila jsem jí s mým výzkumem. Pozorování ve třídě jí nijak nevadilo, sdělila mi, že za svou praxi byla tolikrát k dispozici studentům, že jí to nepřijde nijak nepříjemné. Paní učitelka pracovala na škole v předchozích letech, nebylo to tedy pro ni neznámé prostředí. Žáky od Michala ale neznala vůbec.

Děti plné dojmů z prázdnin přišly v pondělí do školy, byly v očekávání, jaká paní učitelka bude a co je čeká. Ptaly se mne, zda jí znám, zda vím, kdy se vrátí pan učitel a jestli budou mít hodně domácích úkolů.

První den byli žáci i paní učitelka velmi zmatení, děti neustále vyrušovaly, nesoustředily se, stále opakovaly, že s panem učitelem dělají věci jinak. Paní učitelka nebyla příliš připravená, vzhledem k tomu, že neměla moc informací předem o tom, co žáci probrali a co se po ní bude chtít. Neustále třídu napomínala, ve třídě nebylo chvíli ticho.

O přestávce se mi děti svěřovaly, že paní učitelka je moc přísná, padala slova jako „hrozná“ a „zlá“.

V dalších dnech se situace velmi proměnila. Pedagožka již byla zorientovaná v učivu a hodiny měla poctivě připravené. Vystupovala autoritativně, sama mi říkala, že má ráda pořádek a kázeň. Žáci měli za úkol především sedět, poslouchat, nevtět se, psát si a dělat, co vyučující řekne. Ve třídě musel panovat absolutní klid. Každý pokus o nesoustředěnost byl náležitě sankcionován poznámkou či přísným napomenutím. Paní učitelka neodpouštěla zapomenuté úkoly a pomůcky, za každé zapomenutí dostávali žáci poznámku. Pro děti šlo o velmi překvapivou situaci, že jsou trestáni za to, že jim chybí pomůcka.

Žáci si velmi rychle vybudovali k paní učitelce respekt. Třída se během pár dní naprosto změnila. Bylo v ní ticho. Děti soustředěně pracovaly, tempo bylo mnohem rychlejší než u Michala, tudíž se musely i více soustředit a pracovat, protože by jinak nestíhaly. Na nějaké kreslení nezbýval vůbec čas. Pokud se o to někdo ze zvyku pokusil, dostal další práci.

Nepozornost se snížila i u problematického žáka, kterému jsem dělala asistentku, v podstatě neměl na zlobení čas.

Kromě respektu ale u dětí rostl i strach ze známek. Paní učitelka měla mnohem přísnější známkování a během pár dní rozdala víc čtyřek než Michal za předchozí půlrok.

Michalův návrat byl přijat s obrovským nadšením. Jedna dívka dokonce upekla dort, a když Michal poprvé vešel do třídy, děti sborově učitele pozdravily „Vítejte pane učiteli.“. Děti svou radost vůbec neskrývaly. O přestávce za mnou chodily a říkaly, jak jsou rády, že je pan učitel zpátky. Celý další týden byly mnohem uvolněnější, ale nesoustředěnost k práci u dětí opět výrazně stoupla.

Liberálnější pojetí výuky v případě učitele Michala má tedy dvojí důsledek. Děti se do školy těší, mají svého učitele rády, hodiny je baví, ale pokud se po nich vyžaduje, aby soustředěně pracovaly, byly ticho a nevyrušovaly, je to pro ně náročný úkol.

7.6. Shrnutí výsledků případové studie

Učitel Michal je mladým pedagogem, který ve vyučování hojně využívá prvky dramatické výchovy. Se žáky v hodinách je spontánní, hravý, často improvizuje, snaží se vyučování dětem zpestřit. Vymýšlí hry a aktivity s didaktickým záměrem. V hodinách pracuje s interaktivní tabulí a internetem.

Postoj k výuce je spíše liberálnější, děti mají v hodinách více volnosti, často pracují ve skupinkách, mimo lavice.

Mezi pedagožkami prvního stupně je velice oblíben, považují ho za raritu. Oceňují jeho mladistvý elán, herecké nadání, chuť do práce s dětmi. Pedagožky si ho také váží pro jeho schopnost práce s počítači a možnost přijít si k němu pro radu či pomoc.

Pedagožky sice oceňují jeho hravost a spontánnost v práci s dětmi, ale domnívají se, že hodina pak není tolik organizovaná, dětem chybí řád a důslednost.

Muže učitele vidí spíše v kamarádské či vychovatelské pozici, samy sebe pak hodnotí jako ty přísnější a důslednější.

Rodiče si třídního učitele svých dětí velmi považují, také si uvědomují, že jde o vzácný případ. Z toho ovšem vyplývá, že někteří rodiče si představu učitele idealizují, myslí si, že svým modernějším, osvícenějším přístupem vyřeší výchovné potíže jejich dětí.

Matky do školy přicházejí cíleně za mužem učitelem, zvláště v případě, kdy mají syna a nefunkčního otce dítěte. V učiteli vidí někoho, kdo může jejich dítěti otce alespoň částečně nahradit. Sám učitel ovšem tuto pozici nepřijímá.

Žáci svého učitele mají ve velké oblibě. Do školy se těší, uvědomují si, že s panem učitelem je legrace. Dívky ke svému učiteli vzhlíží s platonickou láskou. Pro chlapce je to možnost konfrontace s mužským vzorem.

Z výzkumného šetření je patrné, že muž, který jde pracovat s malými dětmi, musí disponovat určitými vlastnostmi, které jsou typické pro ženy. Není zcela jasné, jaké všechny vlastnosti jsou „typicky ženské“, ze strany učitele a dalších respondentů jde ale především o schopnost pečovat.

S předsudky na svou vlastní osobu se učitel Michal nesetkal. Více řeší otázku fyzického kontaktu s dětmi. V této otázce se setkává učitel s obavami, aby takový kontakt správně nastavil. Cítí se ohroženější než ženy, u kterých není fyzický kontakt s dítětem tolik diskutovaný. Nejmladší děti se objetí, pohlazení často dožadují. Pro učitele je důležité vytvořit si s dětmi a jejich rodiči vztah důvěry a až poté, si může určitý fyzický kontakt dovolit.

Jako nejčastější příčinou nepřítomnosti mužů ve školství je nízké finanční ohodnocení, a tedy nemožnost naplnit funkci živitele rodiny, která se od muže v naší společnosti obvykle vyžaduje. Další důvod je také nízká sociální prestiž daného povolání, kdy mohou být muži pracující ve školství považováni za zženštilé, líné, nebo že nemají na víc.

Druhá fáze výzkumu – vyjádření učitelů k výsledkům případové studie

8. Cíl druhé fáze výzkumu

Cílem druhé fáze výzkumu je nabídnout hlubší porozumění závěrům výzkumného šetření, porovnat výsledky s názory učitelů různých věkových skupin a stanovit závěry, které se budou opírat o zkušenosti více respondentů.

9. Průběh a zpracování druhé fáze výzkumu

Případová studie je designem, který se v průběhu šetření různě mění, výzkumník může upravovat směr svého zkoumání na základě zjištěných dat i v průběhu výzkumu. Každá použitá metoda a z ní zjištěné výsledky výzkumníka posouvá a musí pečlivě rozvažovat o dalších krocích (Švaříček, Šed'ová, 2007). Takový postup je možný realizovat v rámci kvalitativního výzkumu obecně (Hendl, 2016). Rozhodla jsem se tedy této výhody využít, protože po skončení zpracování dat se jevílo jako vhodné s výsledky výzkumu dále pracovat.

Již během sbírání dat jsem si byla vědoma určitých limitů případové studie. I přes množství zjištěných výsledků, stále šlo o jeden konkrétní případ jednoho muže učitele. Čím více informací jsem měla, tím více jsem vnímala potřebu zjištěné výsledky rozšířit o další pohledy učitelů. K tomuto kroku také přispělo to, že mi několik na sobě nezávislých známých nabídlo kontakty na prvostupňové muže učitele.

Vypracovala jsem krátkou zprávu, která stručně shrnula mnou zjištěné výsledky z případové studie, a rozeslala jsem ji vybraným učitelům, které jsem poprosila, aby se mi k daným výsledkům vyjádřili.

Výsledky výzkumu jsem pro účel zprávy shrnula do pěti oblastí:

1. Muž jako učitel v pedagogickém sboru – informace zjištěné z rozhovorů s pedagožkami 1. stupně.
2. Muž jako učitel a rodiče žáků – informace zjišťované od rodičů žáků pomocí dotazníků.
3. Muž jako učitel a jeho žáci.
4. Muž jako učitel a předsudky ze strany veřejnosti.
5. Muž jako učitel a jeho sociální status.

Těchto pět oblastí jsem stručně popsala a doplnila jednou až dvěma otázkami, které vedly učitele k tomu, jakým směrem se může jejich uvažování nad výsledky ubírat. Zároveň jsem jim ale ponechala dostatek volnosti, aby se k výsledkům vyjádřili, jak budou chtít. Jako prostředek komunikace jsem zvolila e-mail a od učitelů jsem požadovala pouze písemné vyjádření.

Oslovila jsem dvanáct učitelů 1. stupně z různých základních škol v Praze, zpátky se mi vrátilo osm odpovědí. Tři pedagogové jsou ve věku 24–25 let. Pět pedagogů je mezi 37 – 55 lety.

Pomocí otevřeného kódování jsem analyzovala text a použila interpretační metodu vyložení karet.

Na začátku každé podkapitoly krátce shrnu výsledky případové studie a poté budu prezentovat výsledky z psaných odpovědí od učitelů.

9.1. Muž jako učitel v pedagogickém sboru

Muž jako učitel je v pedagogickém sboru vážený a oblíbený. Pedagožky oceňují schopnost si s dětmi hrát, spontánnost, herecké nadání. Na druhou stranu se domnívají, že vyučování není tolik disciplinované, chybí důslednost a řád. Učitelova pozice je spíše kamarádská, vychovatelská.

V odpovědích respondentů se objevují dvě linie. Většina pedagogů, převažují zde ti mladší, zastávají liberálnější přístup k výuce. Dva z věkově starších pedagogů jsou zastánci méně liberálního přístupu, vyžadují pevnější hranice. Domnívají se, že příliš volnosti dětem neprospívá. „*Liberálnější přístup k výuce mám podobný, popis metod a organizace pana učitele by se na mě z větší části hodil také.*“ „*Ctím pravidla a pořádek - předně u sebe, rovněž ve třídě. Nejsem tedy tolik liberální a mám pocit, že volnosti je ve školách příliš, nikoli k prospěchu dětí.*“ Jeden z pedagogů uvádí, že se k důslednosti a řádu ve výuce vypracoval až časem. „*Myslím, že jsem si lety praxe vypěstoval řád, a stal jsem se důsledným.*“ V souladu s výsledky z rozhovorů s pedagožkami, jeden z pedagogů, zastávající také liberální styl, popsal, že jeho kolegyně hodnotí jeho výuku jako chaotickou, neuspořádanou a hlučnou. „*Kolegyně můj styl výuky hodnotí jako, velmi hlučný, neuspořádaný až chaotický. Děti mají příliš velkou volnost (práce mimo lavice, hry).*“ I jeden z věkově starších pedagogů přiznává, že v jeho hodinách nikdy nepanovalo ticho a klid, ačkoliv se nepovažuje za typ liberálního učitele. „*Nemyslím, že bych byl liberální typ učitele, ale moje třídy nikdy tiché nebyly.*“

Bez ohledu na věk se u učitelů objevuje schopnost hrát si a využití hereckého nadání, kterým muži disponují. Někteří z pedagogů se ztotožňují s rolí kamaráda. Jeden z pedagogů si i nechává od svých žáků tykat. „*Jsem trochu herec a muzikant. Rád se zasměji a rád si s dětmi hraji, a to nejen ve výchovách, ale také soutěžíme v matematice, českém jazyce.*“ „*Určitě je důležitá schopnost si s dětmi hrát a dělat jim kamaráda, když to potřebují.*“ „*Pokud to jde, jsem s dětmi kamarád. Můžou mi tykat a zapojovat mě do svých akcí a výuce to neuškodí, spíš naopak.*“

Postavení v ženském pedagogickém sboru není z hlediska respondentů vnímáno nijak výsadně. Jeden z respondentů se zmínil, že svou odlišnost vnímá pouze v situaci, kdy je potřeba stěhovat těžký nábytek a že mu kolegyně závidí silný hlas. „*U nás ve škole je pět chlapů a nejvíc svou odlišnost cítím, když je potřeba stěhovat nějaký těžký nábytek. Taký mi kolegyně závidí silný a hluboký hlas, který je slyšet i na chodbě o velké přestávce.*“ Další z pedagogů žádné výsadné postavení také nevnímá, ale zároveň uvádí, že muži to mají snazší v otázce autority. „*Muži to mají snazší. Mají u dětí mnohem snáz respekt.*“ Zmiňuje se také o tom, že ženy jsou více emocionální a více věci řeší. Muži jednají více napřímo a nerozebírají záležitosti do všech detailů. „*Ženy jsou mnohem citlivější, a snáz se nechají emocionálně rozhodit. Muži jsou přímočařejší, nechodí kolem horké kaše a jdou víc k jádru.*“ V jedné z odpovědí se učitel vyjádřil, že po příchodu muže na první stupeň, ubylo mezi ženami hádek. Domnívá se, že mužská přítomnost může ženský kolektiv v tomto smyslu usměrnit. „*Na druhou stranu jsem slyšel, že na prvním stupni ubylo hádek. Možná to dokáže mužský element rozptýlit.*“

Pozice mužů učitelů ke svým žákům je obvykle kamarádská. Všichni mladí pedagogové zastávají liberálnější přístup k výuce, k tomuto přístupu se přiklonil i jeden ze starších pedagogů. Výsadní postavení mezi svými kolegyněmi v pedagogickém sboru učitelé nevnímají.

9.2. Muž jako učitel a rodiče žáků

Mezi rodiči je učitel rovněž oblíben. Jejich představa je často idealizována a kladou na učitele nespílitelné nároky. Domnívají se, že svým modernějším, osvícenějším přístupem vyřeší výchovné problémy jejich dětí. Matky chtějí dát své dítě k muži učiteli, zvláště v případě, kdy v rodině nefunguje otec.

Respondenti se shodují v tom, že na učitele jsou ze strany rodičů kladeny vysoké nároky. Mají velkou míru zodpovědnosti a nesmí zklamat. „*Je to zodpovědnost nezklamat.*“ „*Tím je role učitele náročná. Vysoké nároky. Nesmí nikde, nikdy a nijak selhat.*“

Jeden mladý pedagog se vyjádřil, že vnímá obdobně, že do něj rodiče vkládají své naděje na něčím odlišný přístup, než který zažili oni sami. „*Ze strany rodičů svých současných dětí toto vnímám velmi podobně. V kombinaci s tím, že jsem mladý pedagog, cítím, že do mě rodiče vkládají naděje, že výuka jejich dětí bude záživnější a inovativnější, než jakou zažili sami na základní škole.*“

Roli zástupce otce nepřijímají všichni. Někteří si myslí, že školní systém neumožňuje, aby se k dítěti učitel choval jako rodič. „*Ne. Otce učitel určitě nahradit nemůže. Systém vám neumožní chovat se k dětem ve škole stejně jako rodič.*“ Další z respondentů uvádějí, že do jisté míry nahradit otce může. Že je to často jediný kladný, mužský vzor, se kterým se děti

mohou setkat. „Učitel do jisté míry otce nahradit může. Pro kluky je to často lepší, než ta katastrofa, co mají doma. Pro holky taky.“ Jeden z učitelů popsal tuto situaci tak, že učitel často musí nahrazovat lásku dětem, která se jim nedostává v rodině. „Myslím si, že na prvním stupni děti potřebují lásku a pochopení. Tu často učitel do jisté míry musí suplovat za rodiče.“ Další z pedagogů také potvrzuje zkušenost zastupujícího otce u svých žáků i žákyň. „Stále se občas vídám s rodinami žáků/yň, kde jsem suploval otce.“

Zajímavá byla výpověď jednoho pedagoga, který uvedl, že na třídní schůzky k učiteli, začínou více chodit tatínkové. Komunikace s otci je pro daného učitele snazší, v jeho výpovědi se opakuje již jednou zmíněný stereotypní vzorec ženského a mužského chování, kdy matky jsou těmi precitlivějšími a otcové více přímočaří. „K muži učiteli na schůzky začínou chodit převážně tatínkové. Pro mě je také mnohem snazší mluvit s muži. Řeší se jasné, konkrétní věci. Nejsou do toho vmíšeny emoce. Matky mají potřebu své děti přespříliš chránit, a často přespříliš řeší nedůležité věci. Navíc u tatínků často člověk ví, jak na tom je.“

Respondenti vnímají vysoké nároky na svou učitelskou pozici. Jsou si vědomi toho, že nesmí zklamat a že rodiče do nich často vkládají své naděje na odlišný přístup k dětem. V otázce učitele jako zástupce otce se odpovědi rozcházejí. Pro někoho je přijatelné, že učitel do jisté míry může otce nahradit, pro někoho jde o očekávání, které není možné v prostředí školy naplnit.

9.3. Muž jako učitel a jeho žáci

Do této podkapitoly zařadím dvě témata, která souvisí s žáky. Nejprve otázku fyzického kontaktu k dětem, který musí muži učitelé řešit. A poté téma, kdy musí muž jako pedagog disponovat určitými ženskými vlastnostmi, pokud chce práci učitele vykonávat.

Z případové studie vyplývá, že téma fyzického kontaktu vzbuzuje určité obavy. Je to z toho důvodu, že nejmladší děti na prvním stupni se fyzického kontaktu často dožadují. Učitel si ovšem nedovolí žádný fyzický kontakt do doby, než získá důvěru s dětmi a jejich rodiči.⁴

V této otázce byli respondenti poměrně nejednotní. Přibližně polovina z nich považuje jakýkoli fyzický kontakt k dětem jako neprofesionální jednání, jak od učitele, tak učitelky. „Fyzický kontakt od učitele směrem k dítěti je dle mého neprofesionální. Od ženy či muže. Učitel/ka nemá žádný důvod se dítěte dotýkat (objetí, posazení na klín apod.).“ „Děti neobjímám, to prostě, i když to potřebují, nejde.“ Další z pedagogů vnímá, že se k fyzickému kontaktu vůči žákům staví jeho okolí negativně, z toho důvodu, jakýkoliv tělesný kontakt

⁴ Téma fyzického kontaktu se žáky se v souhrnné zprávě, kterou obdrželi učitelé, pojilo s tématem předsudků. Vzhledem k tomu, že se nikdo z respondentů s žádnými předsudky nesetkal, případně se k této záležitosti vůbec nevyjádřili, zařadila jsem toto téma do podkapitoly týkající se žáků.

s žáky odmítá. „*Dítě bych si na klín neposadil. Žáky, kteří mě chtějí obejmout, s citem odmítnu. Vnímám, že mé okolí se k fyzickému kontaktu učitel - žák staví negativně.*“

Na druhou stranu uznávají, že děti si pro objetí či jinou formu tělesného kontaktu přicházejí, situaci potom řeší tak, že kontakt nasměrují k tomu, co je pro ně osobně přijatelnější. Udávali příklady, jako je poplácání po ramenou či chycení za ruku.

Jeden z pedagogů popsal své obavy především z rodičů, zvláště v situaci, kdy děti učitele samy od sebe obejmou a nelze tomu zabránit. „*Bohužel, jsou to obyčejné situace, které mě však znepokojují. Například u šaten, kde se běžně pohybují rodiče, ke mně přiběhnou žákyňe, kupříkladu ze třetí třídy, a začnou mě objímat, začne mi v hlavě blikat červené světýlko, které mě varuje, na jak tenkém ledě se mohu pohybovat, kdyby toto viděl rodič plný zášti.*“ I další z pedagogů potvrdil, že tělesného kontaktu ve formě objetí se častěji dožadují dívky. „*Vzhledem k tomu, že mám nyní prvňáčky, musím tuto otázku také řešit. Fyzického kontaktu se mnou se dožadují především dívky (objímání při loučení, při sezení v kruhu na koberci atd.).*“ Ne všichni pedagogové však mají z fyzického kontaktu vyloženě obavy. „*Já to moc neřeším, pokud je potřeba dítě potulit, klidně ho potulím.*“ „*U takto malých dětí nutně o přestávkách dochází i na pohlázení či objetí a nevnímám to jako problém.*“

K tomu, aby muž mohl vykonávat profesi učitele, jsou zapotřebí určité dispozice, které jsou typicky ženské. Z výpovědí v případové studii je patrné, že muž, který jde pracovat s malými dětmi, musí mít především schopnost pečovat.

V této části se učitelé vyjadřovali především k otázce ženských vlastností. Podle výpovědí lze sledovat, že šlo o téma lehce kontroverzní, vůči kterému se někteří z respondentů měli potřebu vyhranit. „*Ne. Muž má být mužem. A pro kluky musí být mužem. Ne klukem.*“ Nebo je odmítali s tím, že není možné vlastnosti rozdělovat na ženské a mužské. Učitelé se také vyjadřovali, že charakterové vlastnosti jako je empatie, soucit, láska, jsou vlastnostmi, které by měl mít každý učitel bez ohledu na pohlaví. Uvedli také, že mnoho učitelek těmito vlastnostmi nedisponuje. „*Pokud jde o charakterové vlastnosti jako je empatie, tak ta někdy učitelkám chybí.*“ „*Typicky ženské vlastnosti je dle mého nesmyslné spojení. Mít porozumění a pochopení, umět se vcítit do druhého, soucítit, projevit lásku. To jsou lidské vlastnosti. Mnoho žen - učitelek tyto vlastnosti nemá.*“ Objevily se pouze dvě odpovědi, které se s těmito výroky ztotožnily. Jeden z učitelů přiznal, že je homosexuál a tudíž nějaké ženské vlastnosti do jisté míry u sebe vnímá. „*Když se zmiňujete o "typicky ženských vlastnostech", mohla by pro Vaši práci být relevantní informace, že jsem gay. Některé vlastnosti, které zmiňujete, v sobě alespoň na elementární úrovni určitě mám.*“ Další učitel popsal, že pečovatelské sklony má již od narození

a jsou součástí jeho osobnosti. „*Narodil jsem se s pečovatelskými sklony. Jistě je pravda, že musí mít dobrý muž - učitel rozvinutou ženskou stránku osobnosti, být empatický atd.*“

Tělesný kontakt se svými žáky řeší všichni dotázaní respondenti. Spíše menšina pedagogů nemá s fyzickým kontaktem ze strany dětí žádný problém. Někteří považují tuto formu kontaktu za neprofesionální a v případě, že se k němu schyluje, snaží se kontakt přesměrovat do jiné, pro ně přijatelnější úrovně. Zaznívají také strach a obavy, aby učitele někdo, především ze strany rodičů, nenařknul z nevhodného chování.

Dle výpovědí některých učitelů nelze charakterové vlastnosti dělit na mužské a ženské. Kromě jednoho učitele, se nikdo z dotázaných s ženskou stránkou ve své osobnosti, která by byla zapotřebí pro práci učitele, neztotožnil.

9.4. Muž jako učitel a jeho sociální status

Jako nejčastější příčinou nepřítomnosti mužů ve školství je nízké finanční ohodnocení, a tedy nemožnost naplnit funkci živitele rodiny, která se od muže v naší společnosti obvykle vyžaduje. Další důvod je také nízká sociální prestiž daného povolání, kdy mohou být muži pracující ve školství považováni za zženštilé, líné, nebo že nemají na víc.

Respondenti se shodují v tom, že finanční situace učitelů není ideální, ale postupně se zlepšuje. Zároveň uvádí, že učitelská profese není zaměstnáním, které by si člověk vybíral kvůli financím, ale spíše ze zájmu o práci s dětmi, možnost seberealizace. Lze shrnout, že dotazovaní učitelé jsou pedagogy, kteří ve svém povolání nevidí jako hlavní hodnotu peníze a jsou schopni se uskromnit, případně mají druhou práci. Za zmínku také stojí, že kromě jednoho nejmladšího pedagoga, mají všichni manželky a děti. „*Finanční ohodnocení není nejlepší, ale alespoň se mluví tom, že se brzylepší.*“ „*Můj hlavní důvod, proč učím, je to, že mě to baví. Kromě toho spolupracuji i na dalších projektech týkajících se oblasti vzdělávání, takže nízké finanční ohodnocení nevnímám tak silně, i když je samozřejmě neodpovídající (např. z hlediska ohodnocení absolventů jiných vysokoškolských oborů).*“

Svůj sociální status, i přes neodpovídající platové ohodnocení, nevímají nijak nízko. Pedagogové si své práce váží, dělají ji proto, že je baví a postavení ve společnosti je pro ně druhotné. Dostává se jim ocenění i ze strany jejich okolí, ačkoliv si uvědomují, že tomu nemusí být ze strany společnosti. „*Osobně jsem se nesetkal s tím, že by mojí práci někdo opovrhoval, spíš naopak. Většina lidí říká, že mě obdivuje, protože by na to neměli nervy.*“ „*Naštěstí se ve svém okolí (rodina, přátelé, známi) nestýkám často s tím, že by někdo mé povolání znevažoval. Spíše naopak, oceňují, že mě taková práce baví, a uvědomují si její náročnost. Je ale pravda, že to neplatí o celé společnosti.*“ „*Prestiž učitele je otázka. Ač to může znít trochu bláznivě, tuto práci muž dělá proto, že ho to naplňuje seberealizací a tím pádem je šťastný a práci dělá*

rád. To vám žádné peníze nevynahradí. Pokud to bude dělat z jakéhokoli jiného důvodu, pak zřejmě tu práci nebude dělat dobře a šťastný taky nebude, a tudíž bude mít důvod stěžovat si.“

Stejně tak své povolání nepovažují za práci typickou pro ženy. „Zženštilá práce? Pochybuji, že je na mě něco zženštilého. Naopak bych řekl, že pro tuhle profesi potřebuje žena mít koule.“

Z hlediska finančního ohodnocení vidí učitelé svou situaci pozitivně. Ví, že se situace zlepšuje a že platy jdou stále nahoru, ačkoliv ohodnocení není ještě pořád odpovídající. Svě povolání si nevybrali kvůli financím, peníze pro ně nejsou hlavní hodnotou. Významnější je pro ně smysluplnost a variabilita profese, možnost seberealizace. S vnímáním hodnoty peněz souvisí i jejich přístup k sociální prestiži svého povolání. Hodnoty jako zmíněná smysluplnost či seberealizace převyšují potřebu být vysoce ceněn ve společnosti. Podpory a ocenění se jim dostává z jejich bezprostředního okolí.

9.5. Shrnutí výsledků druhé fáze výzkumu

Liberální přístup k výuce zastává většina dotázaných pedagogů, především ti, kterým je do 30 let. Jejich pozice mezi žáky je přátelská, snaží se být k dětem více jako kamarádi. Svě postavení v pedagogickém sboru vnímají rovnocenně se svými kolegyněmi a nemají dojem, že by měli jako muži výsadní postavení či by je někdo upřednostňoval na úkor pedagožek.

Ze strany rodičů vnímají učitelé vysoké nároky na svou profesi. Jsou pod tlakem, že nesmí zklamat a uvědomují si, že rodiče do nich často vkládají naděje na odlišný přístup k dětem. Roli učitele jako zástupce otce, pokud v rodině žáka nefunguje, je podle některých pedagogů nemožné naplnit, protože školní prostředí to neumožňuje. Na druhou stranu někteří pedagogové popsali, že učitel je často jediným kladným mužským vzorem, se kterým se dítě může setkat.

Jako učitelé prvního stupně, kde se často setkávají, s těmi nejmladšími dětmi, musí zvláště u dětí v první a druhé třídě řešit otázku tělesného kontaktu, který děti často vyžadují. Pro většinu učitelů je tělesný kontakt na úrovni objetí nepřijatelný či neprofesionální. Svou roli zde hrají obavy a strach z nařknutí kvůli nevhodnému chování. Pokud k takovému kontaktu dojde, snaží se ho přeměrovat do pro ně přijatelnější úrovně, jako je například poplácání po ramenou nebo držení za ruku. Jen dva z dotázaných pedagogů nemají s tělesným kontaktem potíže, vnímají ho jako potřebu ze strany dětí, projev důvěry k nim jako k učitelům, a tedy nedělá jim problém tuto formu kontaktu dát dítěti zpět.

S ženskou stránkou osobnosti jako předpokladem pro výkon povolání muže učitele, se většina respondentů neztotožnila. Pouze jeden z učitelů přiznal, že je homosexuál, a tudíž nějaké ženské vlastnosti u sebe vnímá. Učitelé se vyjádřili, že charakterové vlastnosti, jako je

například empatie, by měla být vlastní všem učitelům bez ohledu na pohlaví a že naopak ženám učitelkám tato vlastnost občas chybí.

Hodnotu peněz a vysokého sociálního postavení ve společnosti, vnímají u svého povolání jako druhotnou záležitost. Často to řeší druhou prací či přivyděláváním si v jiném odvětví. Profesi učitele si muž dle výpovědí nevybírám kvůli financím či vysoké sociální prestiži, ale především kvůli smysluplnosti, variabilitě profese a možnosti seberealizace.

10. Diskuze

Na začátku mého výzkumného šetření jsem netušila, kolik různých oblastí může toto téma otevřít. Případová studie mi umožnila nahlédnout do tématu opravdu podrobně a následná reflexe výsledků dalšími učiteli mi otevřela zajímavé názory a zároveň vzbudila další otázky.

Případová studie představila mladého učitele zastávajícího liberálnější pojetí výuky. Děti měly v hodinách více volnosti, nebyla vyžadována důsledná kázeň, často pracovaly pomocí různých skupinových aktivit mimo lavice. Ve vyjádření učitelů k výsledkům šetření se ukázalo, že mladší pedagogové zastávají podobný přístup. Přístup, který by se také dal charakterizovat jako hravý s vyšší tolerancí k hluku ve třídě. Spontánnost, hravost, ruch v hodinách byla specifika, která pedagožky uvedly v rozhovorech a která na jednu stranu ocenily, ale na druhou stranu pochybovaly o tom, zda dětem takový přístup prospívá. Samy sebe hodnotily jako ty, které více lpí na důslednosti, řádu, jsou v mnoha ohledech přísnější, kdežto učitel je více jako kamarád nebo vychovatel. O této problematice se zmiňuje i Moravcová-Smetáčková (2003) ve svém výzkumu mezi žáky 2. stupně ZŠ, kde je učitelka hodnocena obdobně, tedy jako přísná a zároveň i neoblíbená.

Zde mi vyvstává oblast, která by se mohla stát předmětem dalšího výzkumného šetření, a to výchovný přístup učitele a jeho dopad na dění a chování žáků ve třídě. Z dlouhodobého zúčastněného pozorování se mi ukázalo, že ačkoliv děti byly zvyklé na práci ve skupině, dokázaly mezi sebou spolupracovat, vzájemně si poradit, schopnost koncentrace na práci jim dělala velké potíže a v jejich sešitech se objevovaly chyby, které byly způsobené tím, že ve třídě bylo příliš mnoho rušivých podnětů.

Rodiče si učitele jejich dětí velmi považují, objevují se až idealizované představy o učiteli a o jeho „jiném“ přístupu, který dítě může zachránit od jeho problémů v chování a ve škole. Rodiče si také myslí, že muž má větší autoritu než žena. Do školy často přicházejí matky, které nemají funkčního otce svého dítěte a chtějí, především ty, které mají syna, dát dítě k muži učiteli cíleně, aby mělo alespoň nějaký mužský vzor.

Z pohledu učitelů je toto rozporuplná otázka. V případové studii se učitel vyjadřoval s tím, že je podstatné, zda dítě bude chtít učitele jako svůj vzor přijmout, což je v souladu se studií, kterou provedl Brownhill (2014), kde se učitelé vyjadřovali, že učitel jako otcovský vzor pro dítě je spíše automatickým očekáváním okolí, než realitou, která ve velké míře závisí na dítěti.

Ze strany dalších učitelů, kteří se k tomuto vyjadřovali, vychází nejednotný postoj. Někteří mají zkušenost, že rodiče často musí suplovat, někteří namítají, že školní systém neumožňuje se k dítěti chovat jako rodič, a tudíž ani není možné ho do jisté míry nahradit.

Brownhill (2014) hovoří o tom, že muži učitelé musí být často více v kontaktu se svou ženskou stránkou osobnosti a musí disponovat určitými vlastnostmi, které jsou typické pro ženy, čímž je především myšlena schopnost pečovat. V případové studii se k tomuto souhlasně vyjadřovaly jak učitelky, tak učitel. Součástí role učitele na prvním stupni je schopnost se o děti postarat, věnovat jim určitou mateřskou péči, přistupovat k nim s empatií a něhou. Učitel Michal uvádí, že muž, který pracuje s těmi nejmladšími dětmi, v sobě toto mít musí. Učitelé, kteří toto vyjádření reflektovali, opět nebyli jednotní. Někteří se s tímto názorem neztotožnili, naopak ale někteří přiznali, že takové vlastnosti vnímají jako součást své osobnosti. Zde se opět otvírá oblast možného dalšího zkoumání, které by se mohlo zabývat osobností učitele muže a jeho osobnostních charakteristik.

Učitelé se ze strany společnosti s žádnými předsudky na svou vlastní osobu nesetkali, ale dokáží si představit, že mezi veřejností jisté předsudky panují. Učitel Michal v případové studii vyjádřil své obavy z počátku svého studia, kdy dal pro jistotu přednost primární pedagogice, před předškolní právě kvůli nařčení z pedofilie. Ačkoli se muži nesetkali s žádnými konkrétními předsudky, panuje mezi nimi strach a nejistota ohledně chování k nejmladším dětem, které si přicházejí pro fyzický kontakt, nejčastěji ve formě objetí. Zde přístup učitelů opět nebyl jednotný. Učitel Michal svým liberálním přístupem vnímá i tuto problematiku, nemá potíže s tím, vzít si dítě na klín a využít toho například při vyučování, zároveň ale tomu musí předcházet již navázaný vztah a důvěra nejen se žáky, ale především s jejich rodiči. U některých učitelů se tento přístup jeví jako neprofesionální a dítě s citem odmítnou, případně kontakt přesunou do jiné, pro ně optimálnější formy. Další učitelé nemají s tělesným kontaktem problém a dítěti, pokud si pro něj přijde, ho vrátí zpět.

Poslední oblastí, která vyplynula z výzkumného šetření, byl sociální status muže učitele. V případové studii lze vysledovat jev, který uvádí Průcha (2002), kdy nejen učitel, ale i ostatní jeho kolegyně, vidí své povolání jako jedno z těch, které má nízký sociální status a nehodnotí se příliš vysoko z důvodu nízkého finančního ohodnocení. Společnost ovšem hodnotila učitele základní školy poměrně vysoko a zařadila ho mezi desítku nejváženějších povolání na 7. místo ze 70 hodnocených položek (Průcha, 2002).

Dotazovaní učitelé vidí své povolání více optimisticky. Vnímají, že platy se postupně zvedají, ačkoliv stále není ohodnocení dostačující vzhledem k náročnosti práce. Svůj sociální status nevnímají nijak nízko, dostává se jim respektu a obdivu ze strany jejich blízkých, tak i rodičů žáků. Dále se také vyjadřují, že učitelské povolání si člověk vybírá spíše jako poslání, kde peníze a vysoký společenský status nejsou tou hlavní hodnotou a mnohem podstatnější je pro ně smysluplnost učitelské profese.

Zvolený kvalitativní přístup mi umožnil zabývat se tématem více do hloubky a zároveň mi dovilil uvažovat o směřování výzkumného šetření i během jeho průběhu, kdy jsem postupně získávala různá data a z jejichž obsahu jsem dále vybírala témata, kterými se budu zabývat, umožnil mi také výsledky případové studie rozšířit a nadále s nimi pracovat, přestože to nebylo původním záměrem.

Jsem si vědoma, že jako studentka sociální pedagogiky jsem si zvolila na první pohled ryze pedagogické téma. Během mého působení na základní škole jako asistentka pedagoga a během sbírání dat jsem si však stále více uvědomovala, že i takové téma může být velmi užitečné pro sociálního pedagoga působícího v prostředí školy.

Jedna z oblastí, se kterou se může na škole setkat sociální pedagog, jsou děti s výchovnými obtížemi, které vyžadují pevné hranice a důsledný přístup, ten jim dle výsledků šetření ze strany rodičů, může zajistit spíše muž než žena. Pro mne jako sociálního pedagoga je ale toto prostor pro mnohem komplexnější uvažování nad vhodnou intervencí pro takové dítě, než jen dojem rodičů a určitá představa muže učitele jako toho, který může dítě zachránit.

Stejně tak liberální přístup k výuce, kdy děti mají více volnosti, je pro mne jako sociálního pedagoga podnětem k přemýšlení. Kladu si otázku, zda je takový přístup zvolen vhodně, zda děti dokáží dostatečně respektovat nastavená pravidla ve vztahu k učiteli nebo skupině, zda takový přístup je vhodný opravdu pro všechny děti a jakým způsobem se na základě takového přístupu řeší například konflikty a jiné problémové situace ve třídě.

Cíl práce byl zjistit, jaká je role muže učitele na prvním stupni a co všechno obnáší. Kromě výše zmíněného vidím ale také přínos této práce v podnětu upustit od idealizovaných představ, které jsou bezesporu součástí role muže učitele na nižším stupni a na které mnohokrát upozorňuje například Brownhill (2014) a které nám nemusí dovolit hledět na muže jako učitele prostřednictvím jeho pedagogických a lidských kvalit, ale i chyb, kterých se pochopitelně dopouštíme bez ohledu na to, zda jsme muž či žena.

Závěr

Tato diplomová práce se zabývala rolí muže jako učitele na prvním stupni. Jejím cílem bylo zjistit, jaká tato role je a co všechno obnáší. Cíl byl zkoumán z pohledu pedagogických pracovníků, žáků a jejich rodičů.

Teoretická část se ve své první polovině zabývala vymezením učitelské profese a jejími dílčími aspekty, jako je profesní identita, osobnost učitele a motivace k profesi. Dále se věnovala vztahu mezi učitelem a žákem a genderu ve školním prostředí.

Druhá polovina teoretické části byla zaměřena na prezentaci výzkumných prací ze zahraničí, které se zabývaly muži učiteli a jejich významu při vzdělávání žáků. Na závěr bylo představeno několik projektů, které motivují muže k zapojení se do školství a práce s dětmi.

Empirická část měla dvě fáze. První fáze výzkumu byla koncipována jako případová studie učitele prvního stupně na jedné z pražských základních škol, kde jsem působila jako asistentka pedagoga. Ke sběru dat bylo využito polostrukturovaných rozhovorů, dotazníků, ohniskové skupiny a zúčastněného pozorování.

Druhá fáze výzkumu sloužila k rozšíření výsledků případové studie. Prostřednictvím shrnutí závěrů v krátké zprávě jsem oslovila několik mužů učitelů z Prahy a poprosila jsem je o písemnou reflexi k daným výsledkům.

Role muže jako učitele je z pohledu pedagožek stavěna do úrovně kamarádské či vychovatelské, kdy hodnotí muže jako spontánního, hravého, využívajícího svůj herecký talent a schopnost improvizace. Stejně tak pedagogové sami sebe vidí jako ty, kteří si s dětmi rádi hrají, jsou tolerantní k vyššímu hluku ve třídě, do výuky zařazují různé aktivity formou soutěží a her. Většina mladých pedagogů, kteří se nachází v první dekádě své učitelské profese, se ztotožňují s liberálním pojetím výuky, kdy vztah mezi učitelem a žákem je nastaven do přátelské/kamarádské úrovně.

Žáci svého učitele vnímají v souladu s tím, jak ho vidí pedagožky. Vzhledem k mladšímu školnímu věku, přijímají autoritu spíše nekriticky, s obdivem, oceňují zábavnost vyučování, dívky se k němu vztahují s platonickou láskou, pro chlapce je pak někým s kým se mohou konfrontovat jakožto s mužským vzorem.

Rodiče se staví k učiteli svých dětí s respektem, kladou na něj očekávání, že svým přístupem změní problematické chování jejich dětí. Matky využívají možnosti dát své dítě k učiteli, pokud v rodině nefunguje otec. Představa o učiteli je rodiči až idealizována.

Součástí role učitele je z pohledu některých pedagogů zástup nefunkčního otce v rodině, na druhou stranu se někteří domnívají, že takový přístup školní systém učiteli neumožňuje.

Role učitele také obnáší strach a obavy z nařčení z nevhodného fyzického chování k dětem, které si ale často pro tělesný kontakt přicházejí. Většina učitelů fyzický kontakt s dětmi odmítá nebo se ho snaží převést do přijatelnější úrovně. Liberálnější pedagogové s takovou formou kontaktu nemá problém, je ale pro ně důležité vybudovat si nejprve vztah s žáky a jejich rodiči.

Sociální status učitele je další aspekt, se kterým se ve své roli musí vypořádat. Nízké finanční ohodnocení vede učitele k tomu své povolání podhodnocovat, ovšem z pohledu většiny pedagogů si učitelské povolání učitel nevybírání kvůli vysoké společenské prestiži či penězům, ale především kvůli smysluplnosti a variabilitě profese.

Na základě zjištěných poznatků by bylo možné využít k další výzkumné práci zkoumání výchovných stylů v rámci výuky se zaměřením na zmiňovaný liberální přístup a jeho specifika při práci s žáky.

Seznam informačních zdrojů

1. Australian Social Trends, 2006. *Australian Bureau of Statistics* [online]. [cit. 2018-10-29]. Dostupné z: <http://www.abs.gov.au/AUSSTATS/abs@.nsf/7d12b0f6763c78caca257061001cc588/e29750ff86d9e72cca2571b00014b9e3!OpenDocument>
2. BABANOVÁ, Anna. *Genderovou optikou: zaměřeno na český vzdělávací systém: [sborník textů kolektivu autorek k problematice genderových aspektů školství v ČR]*. Praha: Gender Studies, 2008. ISBN 978-80-86520-28-5.
3. BENDL, Stanislav. Feminizace školství a její pedagogické konsekvence. *Pedagogická orientace: vědecký časopis České pedagogické společnosti*. Brno: Česká pedagogická společnost 1967-, 2002, 19-35. ISSN 1211-4669.
4. BROWNHILL, Simon. Build me a male role model!' A critical exploration of the perceived qualities/characteristics of men in the early years (0–8) in England. *Gender and Education* [online]. 2014, **26**(3), 246-261 [cit. 2018-01-29]. DOI: 10.1080/09540253.2014.901723. ISSN 0954-0253. Dostupné z: <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/09540253.2014.901723>
5. ČAPEK, Robert. *Odměny a tresty ve školní praxi: kázeňské strategie, zásady odměňování a trestání, hodnocení a klasifikace, podpora a motivace žáků*. 2., přeprac. vyd. Praha: Grada, 2014. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4639-5.
6. ČAPEK, Robert. *Třídní klima a školní klima*. Praha: Grada, 2010. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-2742-4.
7. DEE, Thomas. The why chromosome: How a teacher's gender affects boys and girls. *Education Next* [online]. 2006, 69-75 [cit. 2018-04-20]. Dostupné z: https://educationnext.org/files/ednext20064_68.pdf
8. DYTRTOVÁ, Radmila a Marie KRHUTOVÁ. *Učitel: příprava na profesi*. Praha: Grada, 2009. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-2863-6.
9. EGER, Ludvík a Dana EGEROVÁ. *Základy metodologie výzkumu*. 2. přepracované a rozšířené vydání. V Plzni: Západočeská univerzita, 2017. ISBN 978-80-261-0735-4.
10. CHRÁSKA, Miroslav. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. Praha: GRADA Publishing, 2007. Pedagogika. ISBN 978-80-247-1369-4.
11. FERJENČÍK, Ján. *Úvod do metodologie psychologického výzkumu*. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-367-6.

12. FONTANA, David. *Psychologie ve školní praxi: příručka pro učitele*. Vyd. 4. Přeložil Karel BALCAR. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0741-2.
13. GAVORA, Peter. *Učitel a žáci v komunikaci*. Brno: Paido, 2005. ISBN 80-7315-104-9.
14. HARTL, Pavel a Helena HARTLOVÁ. *Velký psychologický slovník*. Ilustroval Karel NEPRAŠ. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-686-5.
15. HELBIG, Marcel. Boys do not benefit from male teachers in their reading and mathematics skills: empirical evidence from 21 European Union and OECD countries. *British Journal of Sociology of Education* [online]. 2012, 33(5), 661-677 [cit. 2018-04-22]. DOI: 10.1080/01425692.2012.674782. ISSN 0142-5692. Dostupné z: <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/01425692.2012.674782>
16. HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. Čtvrté, přepracované a rozšířené vydání. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-0982-9.
17. HOLEČEK, Václav. *Psychologie v učitelské praxi*. Praha: Grada, 2014. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3704-1.
18. HUTKOVÁ, Andrea. Konference Muži do škol. *Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy* [online]. 2009 [cit. 2018-10-29]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/mladez/konference-muzi-do-skol>
19. JARKOVSKÁ, Lucie. *Gender před tabulí: etnografický výzkum genderové reprodukce v každodennosti školní třídy*. Praha: Sociologické nakladatelství (SLON), 2013. Studie (Sociologické nakladatelství). ISBN 978-80-7419-119-0.
20. JARKOVSKÁ, Lucie. Máma je doma, doma u mimina, aneb, Gender ve škole. *Komenský: odborný časopis pro učitele základní školy*. Brno: Akademie Jana Amose Komenského, oblast Brno, 1873-, 139(3), 12-16. ISSN 0323-0449.
21. JOHN MARTINO, Wayne. Male Teachers as Role Models: Addressing Issues of Masculinity, Pedagogy and the Re-Masculinization of Schooling. *Curriculum Inquiry* [online]. 2015, 38(2), 189-223 [cit. 2018-04-30]. DOI: 10.1111/j.1467-873X.2007.00405.x. ISSN 0362-6784. Dostupné z: <http://www.tandfonline.com/doi/full/10.1111/j.1467-873X.2007.00405.x>
22. JUKLOVÁ, Kateřina. *Začínající učitel z pohledu profesního vývoje*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2013. Recenzované monografie. ISBN 978-80-7435-266-9.
23. KAHÁNEK, Jakub. Feminizace školství - neřešitelný problém? *Moderní vyučování: časopis na podporu rozvoje škol*. Kladno: AISIS (sdružení), 2009, 15(4), 15. ISSN 1211-6858.

24. KANTOROVÁ, Jana. *Školní klima na školách poskytujících střední vzdělání s výučním listem*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015. ISBN 978-80-244-4799-5.
25. KLEM, Adena M. a James P. CONNELL. Relationships Matter: Linking Teacher Support to Student Engagement and Achievement. *Journal of School Health* [online]. 2004, 74(7), 262-273 [cit. 2018-04-30]. DOI: 10.1111/j.1746-1561.2004.tb08283.x. ISSN 00224391. Dostupné z: <http://doi.wiley.com/10.1111/j.1746-1561.2004.tb08283.x>
26. KOLÁŘ, Zdeněk. Studie o autoritě v dnešní škole aneb zpráva o dílčích výsledcích výzkumu autority učitele ve škole. In: *Relativizace autority a její dopady na současnou mládež*. : Praha, ISV 2005.
27. KRKOVIC, Katarina, Samuel GREIFF, Sirkku KUPIAINEN, Mari-Pauliina VAINIKAINEN a Jarkko HAUTAMÄKI. Teacher evaluation of student ability: what roles do teacher gender, student gender, and their interaction play?. *Educational Research* [online]. 2014, 56(2), 244-257 [cit. 2018-04-22]. DOI: 10.1080/00131881.2014.898909. ISSN 0013-1881. Dostupné z: <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/00131881.2014.898909>
28. KŘÍŽOVÁ, Kateřina. *Motivace k učitelské profesi* [online]. Praha, 2012 [cit. 2018-10-26]. Dostupné z: <https://1url.cz/SMe0K>. Diplomová práce. Univerzita Karlova, Filozofická fakulta. Vedoucí práce PhDr. Martin Strouhal, Ph.D.
29. KUBIŠOVÁ, Hana. *Motivace k učitelské profesi* [online]. Brno, 2008 [cit. 2018-10-26]. Dostupné z: <https://is.muni.cz/th/nx9wd/>. Diplomová práce. Masarykova univerzita, Fakulta sportovních studií. Vedoucí práce Vladimír Jůva.
30. Male Teachers' Strategy: Strategic Plan for the Attraction, Recruitment and Retention of Male Teachers in Queensland State Schools 2002–2005 [online]. Queensland: Queensland Government, 2002, 1-5 [cit. 2019-04-08]. Dostupné z: <http://www.bgnelson.com/workshops/queensland-strategy.pdf>
31. MAREŠ, Jiří. *Pedagogická psychologie*. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0174-8.
32. MAREŠ, Jiří. Tvorba případových studií pro výzkumné účely. *Pedagogika* [online]. 2015, 65(2), 113 - 142 [cit. 2018-10-29]. Dostupné z: <http://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?p=11212&lang=cs>
33. MCCORMACK, Orla a Simon BROWNHILL. Moving away from the caring?: exploring the views of in-service and pre-service male teachers about the concept of the male teacher as a role model at an early childhood and post-primary level. *Academic Research Journals* [online]. 2014, 2014, 2(4), 82 - 96 [cit. 2018-10-29]. DOI:

- 10.14662/IJARER2014.017. ISSN 2360-7866©2014. Dostupné z:
<http://www.academicresearchjournals.org/IJARER/Index.htm>
34. MCGRATH, Kevin a Mark SINCLAIR. More male primary-school teachers? Social benefits for boys and girls. *Gender and Education*[online]. 2013, **25**(5), 531-547 [cit. 2018-01-29]. DOI: 10.1080/09540253.2013.796342. ISSN 0954-0253. Dostupné z:
<http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/09540253.2013.796342>
 35. *Men in Childcare* [online]. 2018 [cit. 2018-10-29]. Dostupné z:
<http://meninchildcare.co.uk/>
 36. Men into primary. *University of East Anglia* [online]. [cit. 2018-10-29].
 Dostupné z: <https://www.uea.ac.uk/education/pgce/discover-teaching/men-into-primary>
 37. *Men Teach* [online]. 2018 [cit. 2018-10-29]. Dostupné z: <http://menteach.org/>
 38. MERTIN, Václav a Lenka KREJČOVÁ. *Metody a postupy poznávání žáka: pedagogická diagnostika*. 2., doplněné a aktualizované vydání. Praha: Wolters Kluwer, 2016. ISBN 978-80-7552-014-2.
 39. MERTIN, Václav. Proč se má zjišťovat klima třídy. *Učitelské noviny: týdeník pro učitele a přátele školy*. Praha: Fortuna, 2014, **117**(14), 13. ISSN 0139-5718.
 40. MORAVCOVÁ-SMETÁČKOVÁ, Irena. Představa typického učitele a typické učitelky u žáků 2. stupně základní školy. *Pedagogika*. 2003, **53**(1), 45-54.
 41. Muži do škol. *Liga otevřených mužů* [online]. [cit. 2018-10-29]. Dostupné z:
<http://old.ilom.cz/temata/muzi-do-skol/>
 42. NELEŠOVSKÁ, Alena. *Pedagogická komunikace v teorii a praxi*. Praha: Grada, 2005. Pedagogika (Grada). ISBN 80-247-0738-1
 43. PEETERS, Jan. Including Men in Early Childhood Education: Insights from the European Experience. *NZ Research in Early Childhood Education* [online]. 2007, **10**, 15-24 [cit. 2018-10-27]. Dostupné z: <http://stop4-7.be/files/janpeeters10.pdf>
 44. PETTY, Geoffrey. *Moderní vyučování*. Vyd. 3. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-978-X.
 45. Počty učitelů na jednotlivých typech škol podle pohlaví, školní rok 2016/2017. In: *Český statistický úřad* [online]. 2017 [cit. 2019-04-08]. Dostupné z:
<https://www.czso.cz/csu/czso/domov>
 46. *Priority a postupy vlády při prosazování rovnosti mužů a žen: Aktualizovaná opatření* *Priorit a postupů vlády při prosazování rovnosti žen a mužů na rok 2018*. In: Praha: MŠMT, 2018. Dostupné také z: https://www.vlada.cz/assets/ppov/rovne-prilezitosti-zen-a-muzu/dokumenty/Aktualizovana_opatreni.pdf

47. PRŮCHA, Jan. *Moderní pedagogika*. 4., aktualizované a doplněné vydání. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-503-5.
48. PRŮCHA, Jan. *Moderní pedagogika*. 6., aktualizované a doplněné vydání. Praha: Portál, 2017. ISBN 978-80-262-1228-7.
49. PRŮCHA, Jan. *Učitel: současné poznatky o profesi*. Praha: Portál, 2002. Pedagogická praxe. ISBN 80-7178-621-7.
50. Rámcový vzdělávací program pro gymnázia.[online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2007. 100 s. [cit. 2018-10-26]. Dostupné z WWW: <http://www.vuppraha.rvp.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVPG-2007-07_final.pdf>. ISBN 978-80-87000-11-3.
51. RVP pro střední odborné vzdělávání. *Národní ústav pro vzdělávání* [online]. 2009 [cit. 2019-04-27]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/t/rvp-os>
52. Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2007. 126 s. [cit. 2018-10-26]. Dostupné z WWW:<http://www.vuppraha.rvp.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVPZV_2007-07.pdf>.
53. Rovnost žen a mužů. *Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy* [online]. [cit. 2018-10-29]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/ministerstvo/rovnost-zen-a-muzu?highlightWords=Priority+postupy+vl%C3%A1dy>
54. SCHNEIDEROVÁ, Anna. *Vztah učitele a žáka: Tematický sešit-občanská výchova*. Ostrava: Atelier Milata, 1994. ISBN (brož.).
55. SMETÁČKOVÁ, Irena a Lucie JARKOVSKÁ. *Gender ve škole: příručka pro budoucí i současné učitelky a učitele*. Praha: Otevřená společnost, 2006. ISBN 80-903331-5- x.
56. SMITH, Janet. Male primary teachers: Disadvantaged or advantaged?: Paper presented to the Australian Association for Research in Education Conference [online]. In: Melbourne, 2004, s. 1-12 [cit. 2019-04-08]. Dostupné z: <https://www.aare.edu.au/data/publications/2004/smi04051.pdf>
57. STRAUSS, Anselm a Juliet CORBINOVÁ. *Základy kvalitativního výzkumu: Postupy a techniky metody zakotvené teorie*. Boskovice: Albert, 1999. ISBN 80-85834-60-X.
58. ŠIMÍČKOVÁ-ČÍŽKOVÁ, Jitka. *Psychologické aspekty v práci učitele*. Ostrava: Pedagogická fakulta Ostravské univerzity v Ostravě, 2010. ISBN 978-80-7368-913-1.
59. ŠVARŘÍČEK, Roman a Klára ŠEĐOVÁ. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-313-0.

60. ŠVARÍČEK, Roman. Zlomové události při vytváření profesní identity učitele. *Pedagogika.sk: slovenský časopis pre pedagogické vedy*. Trnava: Slovenská pedagogická spoločnosť pri SAV, 2011, 2(4), 247-274. ISSN 1338-0982.
61. The ABC of Gender Equality in Education [online]. OECD Publishing, 2015 [cit. 2018-04-22]. PISA. ISBN 9789264230026.
62. VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Vyd. 2., dopl. a přeprac. Praha: Karolinum, 2012. ISBN 978-80-246-2153-1.
63. VALIŠOVÁ, Alena, Hana KASÍKOVÁ a Miroslav BUREŠ. *Pedagogika pro učitele*. 2., rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2011. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3357-9.
64. VAŠUTOVÁ, Jaroslava. *Být učitelem: co by měl učitel vědět o své profesi*. 2., přeprac. vyd. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2007. ISBN 978-80-7290-325-2.
65. Women teachers. *OECD* [online]. 2018 [cit. 2018-10-29].
Dostupné z: <https://data.oecd.org/eduresource/women-teachers.htm>
66. ZORMANOVÁ, Lucie. *Obecná didaktika: pro studium a praxi*. Praha: Grada, 2014. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4590-9.

Seznam příloh

Příloha č. 1: Ukázka přepsaného rozhovoru

Příloha č. 2: Dotazník pro rodiče žáků

Příloha č. 3: Kresba žáků

Příloha č. 1 – Ukázka přepsaného rozhovoru

Rozhovor s respondentkou, 26. 2. 2018

Sešly jsme se v ranních hodinách ještě před vyučováním u paní učitelky ve třídě, vysvětlila jsem jí koncept a cíl práce, informovala jsem jí, na co zhruba se budu ptát. S nahráváním souhlasila.

Kolik let jste v praxi?

29 let

Když byste se podívala zpátky, jaký byl M. v začátcích té svojí praxe?

No já si myslím, že on se nebál, že jako byl docela takovej, že...nepřišel do neznámého prostředí, takže se tady rychle adaptoval, protože M. je takovej akčnější, že dělá ještě na jiných věcech, takže se tady zabýval docela rychle, díky tomu, že ovládá ty počítače, tak si získal ten kolektiv, zrovna jsme v té době zaváděli školu online, takže si myslím, že se tady adaptoval a že to bylo naprosto v pohodě.

Potřeboval v něčem pomoci? Třeba v těch didaktických věcech?

Já jsem mu řekla, tak jak to dělám já, nebránila jsem se tomu, když mi řekl, že třeba něco nového je takhle, to jsme si hned řekli. Ale já jsem mu ukázala tak, jak to dělám já, on se tady byl i podívat, pak mi ukázal, jak to dělá on a vlastně jsme to tak porovnali. Já jsem mu nic direktivně nenařídila, řekla jsem mu, mám sešity na tohle a na tohle a je na tobě, jestli si to uděláš takhle. On třeba domácí úkoly moc neprosazuje. Myslím, že uvádění není o tom, direktivně nařídít, takhle to budeš dělat. On je o dost mladší zase, je to mladej kluk, takže si to dělá tak, jak to cítí a asi nedělá nic špatně, prostě si to dělá tak, jak mu to vyhovuje a tak jak to cítí s tou třídou. Každá třída je samozřejmě jiná.

Myslíte, že se nějak lišil přístup začínajícího učitele od začínající učitelky? Když byste srovnala spíš ten ženský a mužský element?

Ten chlap je prostě něco jiného, těch ženských je okolo dětí pořád plno, ale ten mužskej, a pokud je to mladej kluk, tak samozřejmě si ty děti získá, protože i já, když jsem začínala, tak jsem dělala spoustu blbostí s dětmi, což už teď nedělám. A on dělá to samý, je to mládí, takže se umí i víc přizpůsobit. Já už jsem spíš taková babička. Myslím si, že ten chlap je prostě něco jiného, je to neokoukaný. Těch chlapů je málo a málokdo po vystudování k tomu jde. Takže je to vzácný a ty děti to zase berou trošku jako jinak.

V čem si myslíte, že to měl jako muž těžší anebo snazší?

Já si nemyslím, že v tom je nějaký rozdíl. Myslím, že závisí na kolektivu, závisí na osobnosti toho samotného člověka, jestli je kolektivní a vstřícný nebo jestli je nafoukaný. Myslím si, že to je spíš v lidech.

Co si myslíte, že se říká o mužích učitelích?

Že to není normální, když do toho jdou (smích). Takhle, já jsem učila jen rok na jiné škole. A tam jsem učila s kolegou, který už byl před důchodem, znala jsem toho člověka, takže jsem poznala učitele na prvním stupni, ale jinak jsem znala hlavně druhostupňové. I mě samotnou učil pan učitel na prvním stupni. A teď si teda nahrajete, já jsem měla v první třídě paní učitelku, o které básním do teď, ale pak druhou, třetí třídu jsme měli učitelku, která nám rvala vlasy, mlátila nám hlavou o lavici a tak dále. Takže, když přišel pan učitel, on hrál na housle, byl hrozně takovej milej, klidnej a bylo to úžasný, ráda na něj vzpomínám. Ale je to moje zkušenost. Většinou na ten první stupeň, i se mnou, co vystudovali lidi, tak to nedělají. Když jdou, tak jdou na ten druhý. Na ten první musí jít někdo, kdo k tomu má vztah, takže to má trochu ztížený, ale myslím, že teď už se objevují. I na té škole, co jsem učila před tím, je teď mladý kluk.

A setkala jste se s nějakými předsudky vůči těm chlapům?

Víte, někdo řekne z rodičů, že proti tomu nic nemá, ale že to dítě radši dá k ženské. A právě u těch malých.

Takže je to spíš v těch rodičích?

Jo no, je to spíš o nich, myslím si, že mezi náma pedagogama tohle moc není, ale spíš rodiče to berou takhle... Co jsem slyšela, tak se prej nějakí rodiče ptali v prodejně, jestli je pan učitel gay. Ale tady ve škole to takhle rozhodně nebereme.

Naopak, i na té minulé škole ten učitel dělal blbosti, aby bylo veselo, a M. je taky takový. To prostředí to okoření, ale to prostředí rodičovský už pak reaguje trochu jinak.

Jaké výhody spatřujete v tom, že máte mezi sebou učitele jako v tom ženském kolektivu?

No vždycky říkáme holky a pak řekneme kluku (smích). Tady je takovej babinec. Určitě v technických věcech, to on je maximálně ochotnej a třeba když potřebujete něco přinést, odnést, tak taky. Asi tak jako doma.

V čem si myslíte, že to může být přínosné pro ten ženský kolektiv?

No tak určitě chlap mezi ženskýma je vždycky lepší. My jsme tady věkově všichni podobně a jsme tu i docela dlouho... Já teď odskočím. Když jsem tady nastoupila, tak ty všechny učitelky byly starší, než já. Pak jsem jela na školu v přírodě s nimi a bylo to hrozný, ony se furt hádaly, asi to bylo tím věkem a možná i tím, když spolu dlouho děláte, tak to začne tak nějak drít a mám dojem, že si občas i tady připadám podobně, jak už jsme tady dlouho, stejně věkově. A s tím chlapem, to беру tak jako, že já, mám ten vztah takovej jako máma se synem, protože mám podobně starou dceru, takže to máme tak sportovně nastavené, tak jako kamarádsky a mě to třeba vyhovuje, vyhovuje mi mladší člověk mezi náma, je to trošku zpestření a taky jiný myšlení asi. I vzadu, jak je mladá paní učitelka, tak vy mladý prostě sem přivedete něco, co jsme možná zapomněli a tady to sklouzává k tomu, že věkově se už dostáváme někam jinam. Myslím, že ten kolektiv to okoření, vidím to jako dobrý. Ale málokdo z mužských tohle půjde dělat, protože finančně to není dobrý, aby uživil rodinu, to je zase jiná stránka. Většina, co tu učila, tak k tomu dělala odpoledne i jinou práci.

Což vlastně M. dělá taky...

Což dělá taky no, ono je to dobrá práce, protože můžete odpoledne dělat zase něco dalšího. Ale finančně to není tak lukrativní, aby ti mužský to šli dělat. Pro ženskou jako mámu je to ideální práce, protože vím ze svého, manžel soustavně v zahraničí, já měla dvě děti a byla jsem sama bez babiček. Takže, když něco, tak jsem si mohla děti vzít sem, jezdili se mnou tehdy na školu v přírodě. Taky jsem zažila, že když byl muž učitel a žena vydělávala víc, tak ten muž chodil na ošetřovárky, takže ten plat učitele, neuživí rodinu.

Využíváte možnost se s ním poradit, jako mužský pohled na věc?

Jo, já se tomu nebráním. Ačkoliv je mezi námi věkový rozdíl, tak zase беру to tak, že on je z té školy pořád ještě čerstvej, takže určitě.

Jaký přínos může vnést muž učitel do výuky?

Já si myslím, že je to pořád to samé. Většinu času ty děti tráví s matkou, takže ten mužskej je vzácněj, pokud to není vyloženě suchar. Umí se přiblížit tomu dětskému věku, umí s nimi udělat legraci a zároveň ty děti ví, kde jsou hranice. Berou ty děti toho mužskýho zase jinak, protože více času tráví s maminkama, s babičkama a ten tatínek někdy třeba ani nefunguje, takže ten učitel ho občas vlastně trochu zastupuje v té škole.

A myslíte si, že má třeba větší autoritu oproti těm ženám?

To si myslím, že záleží spíš na člověku. Může to být mužskej, kterej si nechá všechno líbit a je pak vlastně horší, než ženská a ženská zas může být pěkná metrnice, že přijde do třídy a děti se ani nehnou.

A když se podíváte přímo na M.? Co jim přináší do výuky přímo on?

Je to mladej kluk, kterej není opotřebovaněj, takže mu asi nevádí větší ruch ve třídě, což já teda moc nemusím. M. to má takový jako, neříkám chaotický, to ne, ale takový jako...no neumím to moc vyjádřit...

Já vám rozumím, já to vidím v té třídě...

Jemu to nevádí, vyhovuje mu to. Poznal i něco jiného v cizině a zkouší to přenést i sem, byl na to zvyklý, takže mu to asi zas tak nevádí. On má pěkněj vztah k těm dětem, stará se, jako myslím si, že je lepší, než kterákoliv ženská, že ten vztah má, umí zaujmout ty děti, vymyslí jim něco, co je bude bavit.

A oni ho mají rádi...

Jo no, to víte, vy jste mladá, půjdete tam a ty děti to mládí žerou, máte ještě víc elánu, my už si řekneme, jo to by je bavilo, my teda taky děláme tady srandičky, ale když si vzpomenu, když jsme na škole v přírodě běhaly po horách a mě ty děti honily, protože jsem jim řekla, že kdo mě chytne, tak dostane jedničku na vysvědčení, teď už bych asi neběhala, to bych neudýchala. Každé to období učitele nese něco svého, nás třeba napadnou věci rychleji, mladí si na to musí postupně přicházet.

DOTAZNÍK PRO RODIČE

Milí rodiče,

jsem studentkou sociální pedagogiky na Filozofické fakultě Univerzity Karlovy a ve třídě Vašeho dítěte pracuji jako asistentka pedagoga. V rámci své diplomové práce se zabývám tématem mužů učitelů na prvním stupni ZŠ. Mým cílem je zjistit, co všechno obnáší pozice muže učitele na 1. stupni ZŠ. Chtěla bych Vás požádat o vyplnění tohoto dotazníku, který je součástí mého výzkumu, který provádím na této škole.

Dotazník je anonymní a veškeré údaje budou použity pouze k účelu výzkumu mé diplomové práce.

Děkuji Vám za ochotu!

Bc. Veronika Kašparová

Pohlaví:

- a) Muž
- b) Žena

Ve třídě mám:

- a) Dceru
 - b) Syna
-

1. Souhlasíte s tvrzením, že muž učitel by měl být vzorem pro dítě?

- a) Ano, souhlasím
- b) Ne, nesouhlasím
- c) Nevím

2. Souhlasíte s tím, že muž jako učitel může do určité míry zastoupit nepřítomnost otce v rodině?

- a) Ano, souhlasím
- b) Ne, nesouhlasím
- c) Nevím

3. Jak hodnotíte celkově Vaší zkušenost, že Vaše dítě může mít jako třídního učitele muže?

4. Když Vaše dítě nastupovalo do třídy, kde měl být třídním učitelem muž, měl/a jste nějaká očekávání nebo obavy?

Očekávání:

Obavy:

6. Myslíte si, že se liší přístup k dětem muže učitele a ženy učitelky? Pokud ano, tak v čem?

a) Ano, liší

V čem:

b) Ne, neliší

c) Nevím

7. Setkal/a jste se s nějakými předsudky vůči učitelům mužům? Pokud ano, zkuste krátce napsat s jakými.

a) Ano, setkal/a

S jakými:

B) Ne, nesetkal/a

C) Nevím

8. Zaškrtněte ta tvrzení, se kterými se ztotožňujete.

- a) Muž bývá větší autoritou pro děti, než žena.
- b) Pro rozvoj chlapce je důležité, aby se ve škole setkal s mužským vzorem.
- c) Když s malými dětmi pracuje muž učitel, bývá kreativnější, než učitelka.
- d) S mužem učitelem si děti užijí více legrace, než s učitelkou
- e) Učitelky bývají více empatické, než muži učitelé.
- f) Společenské postavení muže učitele je nižší, než společenské postavení učitelky.
- g) V příštích letech bych uvítala, aby mé dítě měla třídní učitelka.
- h) V příštích letech bych uvítala, aby mé dítě měl stále třídní učitel.

Pokud Vás cokoliv napadá k tématu, můžete doplnit do volného prostoru, pokud ne, tak Vám děkuji za vyplnění!

Příloha č. 3 – Kresba „Můj pan učitel“ od žáků

